أضواء على

مشكل التعليم بالمغرب

د. محمد عابد الجابري

دار النشر المغربية
الدار البيضاء

أضواء على

مشكل التعليم بالمغرب

د. محمد عابد الجابري

دار النشر المغربية
الدار البيضاء

1985

الطبعة الأولى 1973

مقدمة

ثمة فى المغرب الراهن مشكل مزمن ، مشكل يحتل الصدارة ضمن مجموعة المشاكل الاخرى التى لم تعرف بعد طريقها نحو المعالجة الجدية والحل الصحيح .. انه **مشكل التعليم** ، مشكل يعترف بخطورته وتفاقم ابعاده ، منذ الاعلان عن الاستقلال الى اليوم ، المغاربة جميعا : آباء وأمهات وابناء ، اساتذة ومعلمين وطلابا وتلاميذ ، حاكمين ومحكومين ، مسؤولين وغير مسؤولين ، مختصين فى التربية والتعليم او غير مختصين ..

قيل الكثير ، كتب الكثير عن هذا المشكل ، وعقدت حوله ندوات رسمية وغير رسمية ، فاقترحت حلول كثيرة متتالية أو متزامنة ، وفى كل مرة كان اللاحق منها يلغى السابق أو يعدله ، او يكمله .. ومع ذلك لم يزدد المشكل الا تعقيدا ، ولم تزدد ابعاده الا امتدادا وتشعبا : الطلاب والتلاميذ يضربون ، ويرفعون الاحتجاجات ، ويتقدمون المطالب .. والمسؤولون يغضون الطرف اولا ثم يتحركون ويقمعون ثانيا ، ثم يتفهمون اخيرا ، فيلبون بعض المطالب ، المطالب التى من الممكن تلبيتها فى الحين ؛ اما المشاكل الاخرى ، المشاكل التى تتطلب دراسة ووقتا ، فيقال عنها ان الحكومة عاكفة على ايجاد الحلول لها .. وهكذا يبقى « المشكل » من غير حل ، ينتظر سنة أخرى لا ريب فيها ، لينفجر الوضع من جديد ، ولتتقدم المطالب من جديد ، ثم ليعلن عن الحلول الجزئية وحدها ويبقى المشكل قائما كما كان أو اكثر .. وهكذا دواليك ! ؟

ما هو هذا المشكل اذن ؟ **ما حقيقته وما جوهره ؟** ما هى الكوامن

الخفية التى تحركه من ذاته ، ومن وراء ستار ، ليتمظهر تارة فى الاحتجاج على قرار اتخذ ، يضيف جديداً او يحذف قديما ، وتارة اخرى فى المطالبة بالغاء جديد وابقاء قديم ، او العكس .. ! ما هى الابعاد العميقة لهذا المشكل المزمن الذى يطغى على حياتنا الاجتماعية والسياسية فيحركها ويدفع بها نحو هذه الوجهة او تلك .

لقد اتخذ مشكل التعليم فى بلادنا ، ومنذ الاعلان عن الاستقلال ، طابعا سياسيا واضحا ، ليس فقط لانه يمس الشعب كله ، او لانه يقدم احسن مطية تطرح من على متنها قضايا سياسية واجتماعية واقتصادية وثقافية ، بل ايضا لانه يعكس بالفعل اختيارات تخص هذه الميادين نفسها ، ويتضمن فى جوفه ، ومن خلال تطوره ، ابعاداً سياسية واجتماعية اثرت وتؤثر وستؤثر — لا على الثقافة والتعليم فقط ، بل على مجموع المشاكل الاخرى على اختلاف انواعها ، وتفاوتها فى الاهمية والخطورة .

ان استمرار هذا المشكل ، وتفاقمه واستفحاله ، قد جعل التعليم فى المغرب ، بعد سبعة عشر عاما من الاستقلال ، يفشل فى مهمته ، ليس فقط لانه لم يستطع خلال هذه المدة الطويلة ان يزود البلاد بما تحتاجه من اطر فى الميادين الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، او على الاقل بما يخفف بشكل جدى من هذه الحاجيات، بل لانه كذلك لم يستطع أن يقدم لنفسه ما يحتاجه هو من معلمين واساتذة .. **ان التعليم فى المغرب،** وبعد سبعة عشر عاما من الاستقلال ، **لم يستطع أن يكفى ذاته بذاته ،** ولا أن يسد بنفسه حاجاته ومتطلبات نموه ، على الرغم من الاعانات الاجنبية ، او بسبب من هذه الاعانات نفسها .. **يكفى هذا دليلا ناطقا مفجعا على فشله واخفاقه .. !**

* * *

ثمة اذن مشكل مزمن فى المغرب ، هو بلا نزاع مشكل التعليم ..
والمشاكل ، ايا كان نوعها ، ليست بنت ساعتها ، بل هى نتيجة عملية تطور ونمو : نمو الاجزاء فى اطار نمو الكل ، ونمو الكل من خلال نمو الاجزاء .. معنى ذلك أن **المشاكل** ، ايا كانت ، **لها تاريخ**. ومن ثمة يغدو الفهم الصحيح لها انما يبدأ بفهم تاريخ مولدها ونشأتها ، وتتبع مراحل نموها وتطورها .

والحق ان المعطيات الاساسية لهذا المشكل يصعب فهمها ، ان اقتصرنا على النظر اليه من خلال الصور التى يكشف فيها عن نفسه من وقت لآخر ، فلا اضرابات الطلبة ، ولا رد فعل المسؤولين ولا النتائج الهزيلة التى تسفر عنها الامتحانات ، ولا المستوى العام الآخذ فى الانخفاض ، لا شىء من ذلك يشكل المعطيات الاساسية ، الجوهرية للمشكل . انها مظاهر ، مظاهر مهمة ولا شك ، ولكنها لا تعبر عن المشكل تعبيرا كاملا ، لا تعكس الا جوانب منه ، جوانب جزئية سطحية فى غالب الاحوال .

ان المعطيات الاساسية ، الجوهرية ، التى يعانى منها تعليمنا الآن ، بل بلادنا وشعبنا ، انما نقرؤها ، بوضوح ، من خلال تعرية جدية لجذوره ، وكشف واضح عن الاطار الذى نشأ فيه وبقى يتحرك فى حدوده . ولسنا ندعى هنا انه سيكون بامكاننا القيام بهذه المهمة كاملة ، وانما نطمح فقط ، من خلال هذه المحاولة التخطيطية الاولية ، الى رسم معالم الطريق التى تمكننا من وضع المشكل وضعا صحيحا ، فى اطاره الصحيح . واذا ما وفقنا فى هذا فاننا سنجد أنفسنا لا امام حلول ممكنة ، بل **امام حلّ وحيد .. أما باقى « الحلول » فهى لا تعدو أن تكون مآزق ممكنة ، بل محققة .. !**

ما هى اذن الاسس التى قام عليها تعليمنا الحالى ، وما مضمون هذه الاسس ، مضمونها السياسى والاجتماعى والاقتصادى والثقافى ؟



مقدمة	:		3
الفصل الاول	:	**أسس ومضامين**	7
الفصل الثاني	:	**نتائج ومقدمات**	27
الفصل الثالث	:	**فكر «النخبة» ، والطابع التوفيقي للمبادىء الاربعة**	51
الفصل الرابع	:	**التعريب والتوحيد**	71
الفصل الخامس	:	**التعميم والاطر**	93
الفصل السادس	:	**المآزق الاربعة والازمة الدائمة**	121
خاتمة	:	**الحل الوحيد الممكن**	139

الفصل الاول

اسس ومضامين

نحن نعرف جميعا أن التعليم القائم حاليا فى المغرب هو امتداد واستمرار لنوعين رئيسيين من التعليم : **تعليم وطنى ، تقليدى ، أصلى** — او ما شئت من الاسماء — كان قائما قبل الحماية ، وحافظ على وجوده ، مضمونا وشكلا ، الى اليوم . **وتعليم استعمارى** اقامته الحماية لابناء المغاربة ، حافظ هو الآخر على وجوده مضمونا وشكلا الى وقتنا هذا ..

طبعا ، ان هذا لا يعنى ان هذين الصنفين قد بقى كل منهما كما كان اول الامر ، دون تغيير أو تعديل ، وانما **يعنى ان التعديلات او التغييرات التى ادخلت على هذا الصنف او ذاك قد بقيت سطحية تتحرك فى اطار الهيكل الاصلى لكل منهما ، فى اطار البنية العامة التى نشأ فيها ، ليغدوا معا من جملة عناصرها الاساسية .**

وعلى خلاف بعض البلدان العربية الاخرى ، فان المغرب لم يعرف فى بداية هذا القرن ولا فى اواخر القرن الذى قبله — وهى الفترة التى ترعرعت فيها النهضة العربية الحديثة — لم يعرف سوى بقايا مفككة ، منحطة الى اقصى الدرجات ، من تعليم عربى اسلامى عرف ازدهارا كبيرا فى القرون الوسطى .. لقد كانت جامعة القرويين و « المدارس » التابعة

لها — خلال القرن الماضي وبداية هذا القرن — مثالا لاقصى ما يمكن أن تصل اليه مؤسسة علمية عتيدة ، من انواع الانحطاط والتخلف : فلم يكن عدد المنتسبين اليها في عهد الحسن الاول (1873 — 1894) يتجاوز الف طالب (400 من فاس و 600 من خارجها) (1) وهو عدد سينخفض الى النصف خلال العقد الاول من هذا القرن (2) .

على أن هؤلاء « المنتسبين » ، سواء كثر عددهم أو قل ، لم يكونوا طلابا بمعنى الكلمة . فالافاقيون ، وهم الاغلبية ، كانوا يقضون شبابهم وكهولتهم في بيوتات « المدارس » — وهي شبه داخليات — قانعين بـ « الخبزة » وبما قد يحسن به اليهم . اما الدراسة فهي اقوال مكرورة معادة باستمرار ، لن يفوتهم منها شيء سواء تغيبوا اليوم أو غدا ، او انقطعوا عاما او عامين ، لم يكن للزمان حساب يومئذ ، وبالتالي لن يكون للاحصاء اي مدلول أو مغزى : فالطلاب هم انفسهم طوال سنوات قد تمتد الى العشرين والثلاثين بل والى الخمسين . ان الشيء الوحيد الذي كان يتغير هو سحناتهم وملامحهم : شبابا فكهولا فشيبا .

لقد كان هذا الجمود القاتل الذي عاشته جامعة القرويين في هذه الفترة ، يعكس بصدق جمود الوضعية العامة في البلاد : فلم تكن القرويين رواقا في جزيرة نائية منعزلة ، بل كانت مؤسسة علمية « تحظى برعاية الدولة » ومراقبتها وتوجيهها ، بل لشد ما كان « المخزن » يحرص على الاشراف المباشر عليها : يعين الاساتذة ويعين مواد الدراسة ، والكتب التي يجب استعمالها .. الخ . وكمثال على هذا نشير الى الظهير الذي اصدره المولى محمد بن عبد الله ، (1757 — 1790) والذي يحدد بدقة المواد التي يجب دراستها والمواد التي يجب تركها ، والكتب التي ينبغي الاعتماد عليها .. لقد ورد في فصول هذا الظهير قوله :

« ليعلم الواقف على هذه الفصول ، اننا أمرنا باتباعها والاقتصار عليها ، ولا يتعداها الى ما سواها ... »

« الفصــل الثالث فى المدرسين فى مساجـد فاس ، فانا نأمرهم الا يدرسوا الا كتاب الله تعالى بتفسيره ، وكتاب دلائل الخيرات فى الصــلاة على رسول الله صلى الله عليه وسلم ، ومن كتب الحديث المسانيد والكتب المستخرجة منها ، والبخارى ومسلما من الكتب الصحاح ، ومــن الفقــه المدونة والبيان والتحصيل ..

« ومن اراد ان يخوض فى علم الكلام والمنطق وعلوم الفلاسفة وكتب غلاة الصوفية ، وكتب القصص ، فليتعاط ذلك فى داره مع اصحابــه الذيــن لا يدرون بانهم لا يدرون . ومن تعاط ما ذكرنا فى المساجد ونالته عقوبة فــلا يلومن الا نفسه » . ويقول الاستاذ عبد الله كنون الــذى أورد نص هــذا الظهير : لقد استمر العمل به فى عهد هذا الملك ، « لكن ابطلــه والــده ، نرجع ما كان الى ما كان ، ثم عاد المولى عبد الرحمان بن هشام فجدده فى الجملة بمنشور آخر » (3) ومن الواضح هنا ان الاختلاف فى وجهات النظر لدى هؤلاء الملوك انما يخص الكتب التى يجب الاعتماد عليها فى الدراسات الفقهية ، أما العلوم الاخرى من فلسفة وكلام ومنطق .. الــخ فقــد ظلت ممنوعة محرمــة .

لقد كانت القرويين اذن تحت الاشراف المباشر للمخــزن ، تعكــس ايديولوجيته بكل وضوح — كما تعكس فى نفس الوقت — الوضعية العامــة فى البلاد . واذن فان الجمود الذى اصابها لم يكن فقط من ذاتها ، وانمــا كان ايضا من ذات السلطة التى تشرف عليها وتحرص على مراقبتها .

ظلت جامعة القرويين على هذه الحال ، على هذا الجمود القاتــل ، الى حوالى العشرينيات من هذا القرن ، اى الى الوقت الــذى اخذت فيــه فرنسا تخطط لسياستها التعليمية بالمغرب . ولقد كان من بين المعطيــات الاساسية التى كان المخططون للتعليم الفرنسى فى بلادنا يولونهــا كامــل

الاهتمام ، تلك النهضة الوطنية الفكرية والسياسية والاجتماعية التى كانت تجتاح المشرق العربى فى ذلك الوقت . لقد كانوا يعرفون جيدا الآثار السياسية والاجتماعية التى خلقتها فى المشرق حركات الاصلاح التى قام بها رواد النهضة العربية الاسلامية الحديثة من امثال جمال الدين الافغانى ومحمد عبده ، والتى كانت تستنهض همم الشعوب العربية والاسلامية لمقاومة الاستبداد والتدخلات الاستعمارية ، كما كانوا يشعرون ايضا باصداء هذه النهضة تتردد — ولو بشكل خافت — فى الاوساط المتعلمة بفاس . ولذلك وجدوا انفسهم ، بصدد القرويين ، امام اختيارين لا ثالث لهما :

— اما ترك هذه الجامعة تلفظ انفاسها الاخيرة ؛ وفى هذه الحالة سيتجه ابناء المغاربة الراغبين فى الدراسات العربية الاسلامية الى المشرق .

— واما « تجديد » هذا الجامعة تحت اشرافهم وبمراقبتهم وتوجيههم ، الشيء الذى سيمكن من الابقاء على الشبان المغاربة فى بلادهم ، وبالتالى يمكن من تلافى احتكاكهم مع نهضة الشرق احتكاكا مباشرا .

وهذا فعلا ما وقع عليه اختيارهم . وفى هذا الاطار ايضا يجب ان نضع « الاصلاحات » الجزئية التى عرفتها جامعة القرويين والتى قامت بها ، أو سمحت بها ، سلطات الحماية الفرنسية . نعم لقد كان هناك ضغط من جانب رواد الحركة الوطنية المغربية من اجل اصلاح الجامعة ، ولكن الاصلاحات التي تمت كانت جزئية سطحية ، وداخلة ضمن سياسة تعليمية معينة . يقول المسيو بيكى (4) فى كتابه « المغرب » الصادر عام 1920 : « لقد احتفظت الحماية ، دون تردد ، بالتعليم القائم فى هذه المساجد ، وعملت على ترميمه ، وعلى اعادة جامعة فاس الى سابق اشراقها (كذا) . **ومن المؤكد انه من مصلحتنا ان لا يذهب المغاربة للبحث عن هذا النوع من التعليم** (التعليم الاسلامى العالى) **فى الخارج ، كالجامع المشهور ، جامع الازهر بالقاهرة »** .

وسيشرح المسيو مارتى (5) فى كتابه « مغرب الغد » الصادر عام 1925 ، بوضوح ، وبمنطق استعمارى متماسك ، الموقف الذى يجب أن تتخذه الحماية من اصلاح القرويين فيقول : انه على الرغم من أن القرويين تجتاز ازمة خانقة ، فانها لن تموت ، بل لا بد أن تتطور تطورا ذاتيا بتأثير الافكار الوافدة من الشرق ، وفى هذه الحالة سينقلب الامر ضد الحماية وتصبح عاجزة عن التحكم فى الاحداث ، ولذلك « **يجب ان نعمل على تجديد القرويين لانه اذا لم نفعل ذلك نحن ، فان هذا التجديد الذى تفرضه الظروف سيتم بدوننا وضدنا** . ثم يضيف : ان تجديد القرويين سيمكننا من « **الاحتفاظ فى المغرب بهؤلاء الشبان النازحين من عائلات مرموقة ، بدل تركهم يذهبون الى الشرق لتلقى العلم الذى ستحرمهم منه القرويين فى حالة عدم تجديدها** . ثم يتساءل : ماذا يمكن ان يأتى به هؤلاء الشبان من الشرق ؟ « **الا يعودون مزودين بميول انجليزية (كذا) او بروح النهضة الاسلامية والتعصب الوطنى؟** »

لقد استقر راى المخططين للسياسة التعليمية الاستعمارية فى المغرب على ضرورة اجراء اصلاح شكلى على القرويين يبعث فيها بعض الحياة . اما طريقة هذا الاصلاح ومضمونه ، فيحدثنا عنهما المسيو مارتى فى كتابه المذكور ، حيث يقترح : تعيين شخصية فرنسية تتولى التخطيط للاصلاح ، والاشراف على تنفيذه ومراقبته . هذه الشخصية يجب ان لا يعلن عنها ، بل ينبغى ان تعمل من وراء ستار كمحرك للجنة من العلماء تعين ، بالاتفاق مع المخزن ، لهذا الغرض ، ثم ينتهى الى القول : « .. **ومن هنا يتضح ان هذه التدابير المختلفة ، المقترحة من اجل تجديد القرويين ، والخاضعة لمراقبة فرنسية دقيقة ، ليست ، ابدا ، تدابير ثورية ، انها لا تستهدف غير بعث نفس الحياة القديمة التى كانت لجامعة القرويين ، ولكن بصيغة جديدة .. انها (تدابير) ستمكننا من توجيه التطور الداخلى لهذه الجامعة ، التطور الذى بدأ يعلن عن نفسه منذ الآن . ان المثل القائل « لا تحرك**

من لا يحرك ساكنا » هو بكل تاكيد من احسن المبادىء السياسية . ولكن عندما يتململ النائم ويهدد باليقظة ، فان الحكمة تقتضى ، ولا شك ، ان لا يترك الانسان نفسه يفاجا بالاحداث » .

نعم ، لم تترك الحماية الفرنسية الاحداث تفاجئها ، بل خططت لها ، وتحكمت فيها ووجهتها . وهكذا بقيت جامعة القرويين ومعها كلية ابن يوسف بمراكش .. تعمل ، طوال عهد الحماية ، فى نفس الاطار الذى عرفته من قبل ، وبنفس المضمون الذى ساد فيها أيام انحطاطها . وهذا الاطار وهذا المضمون هما نفس ما ستعرف هذه الجامعة فى المغرب المستقل ، مغرب اليوم !

نعم لقد كانت هناك اصداء للنهضة العربية ، وكانت هناك حركة سلفية وروح وطنية مناهضة للاستعمار حمل لواءها شيخ الاسلام محمد بالعربى العلوى وبعض تلامذته ، ولكن هذه الحركة أو هذه الروح كانت تعمل اما خارج هذا المضمون وذاك الاطار ، واما تحديا لهما .. **اما القرويين كمؤسسة تعليمية فقد بقيت دوما تحمل على جبينها سمات المجتمع الاقطاعى المتخلف وايديولوجيته المنحطة .**

***

هذا عن أسس ومضمون التعليم الاصلى الذى ورثه المغرب المستقل ، والذى ما زال قائما الى الآن ، يجسم ، بوجوده وبمشاكله ، جانبا من جوانب المشكل العام : مشكل التعليم .

اما عن التعليم الحديث ، بكل اصنافه ، فيمكن الرجوع به هو الآخر الى ما قبل الحماية . وهنا يجب ان نبادر الى القول بأن المغرب لم يعرف ، قبل الحماية ، تعليما حديثا ينمو ويتطور وينتشر ، الى جانب التعليم الاصلى ، كما حدث فى الشرق ، خاصة فى مصر وسوريا ولبنان . ذلك لان

النهضة العربية الحديثة التى حملت لواءها بواكير البورجوازية العربية ضد الحكم الاقطاعى التركى والاحتلال الاوربى ، والتى يمكن الرجوع بها الـى منتصف القرن التاسع عشر على الاقل ، لم تتردد اصداؤها فى المغـرب — كما قلنا — الا ابتداء من اواخر العشرينيات من القرن العشرين .

وانه لمما له دلالته ان يلاحظ المرء **كيف ان المغرب ظل غائبا عن هذه النهضة** ، طوال النصف الثانى من القرن التاسع عشر والعقد الاول من هذا القرن ، على الرغم من انه ظل محافظا على استقلاله ولو شكليا ، وبالرغم من انه كان اقرب البلدان العربية الى باريس ، ملتقى الحركات التحرريـة العربية السرية والعلنية ، والمكان الذى كان تصدر منه « العروة الوثقى » ، لتوزع على العالم العربى الاسلامى الا المغرب (لم نعثر على ما يؤكد العكس).

لعل هذا راجع جزئيا الى ان الحركات التحررية فى المشرق ، كانت رد فعل ضد الاحتلال التركى والتدخل الاستعمارى — الشىء الذى لم يعرفه المغرب يومئذ — ولكنه فى الحقيقة راجع فى الاساس الى العوامل الداخلية ، الى الوضعية العامة بالمغرب آنذاك . ان العناصر البورجوازية والارستقراطية التجارية التى عرفها المغرب قبل الحماية لم تكن تعيش فى وضعية تساعدها على ان تسم بميسمها بعض مرافق الحياة المغربية وعلى راسها التعليـم . لقد كانت تعيش وضعية شاذة جدا : البلاد فى فوضى مستمرة ، فى ثـورة عارمة دائمة ضد نظام اقطاعى منهار بنى وجوده على جيش « العبيـد » — عبيد البخارى ، ضدا على القبائل المغربية كلها ، التى كانت تعيش حالة ثورة دائمة غير منظمة (السيبة) ، مما جعل المخزن يسقط فريسة للانقلابات ، والانقلابات المضادة التى كان يقوم بها زعماء « العبيد » ، والتى كانت ترافقها عمليات واسعة من النهب والمصادرة للاموال والممتلكات . اضف الى ذلك المكوس والضرائب الباهضة التى كانت تفرض من جانب المخزن على التجار والاسواق والموانىء لتغطية نفقات الحروب الاهلية ومتطلبات حياة المخزن

وحاشيته ، أو لتسديد الديون للدول الاوربية ، أو اداء التعويضات لها من جراء حرب او هزيمة .. كل ذلك جعل العناصر البورجوازية والاستقراطية التجارية في المغرب مهددة في وجودها المادي باستمرار ، فلجأت الى « **الاحتماء** » بالدول الاجنبية ، ابتغاء لنوع من الحصانة الديبلوماسية داخل بلادها ، وفي مساقط رؤوسها ، حصانة تجعلها في مأمن من أن تمتد اليها يد المخزن بكيفية سافرة ومباشرة .

لم يكن من الممكن ، اذن ، ان تتجذر هذه الطلائع البورجوازية ، ولا ان تقوم بما قامت به مثيلاتها في المشرق من نشر الاديولوجيا الليبرالية الغربية وانشاء تعليم عصري يحمل هذه الايديولوجيا . ولذلك ظل الفكر الاقطاعي هو السائد ، وظل التعليم في المغرب تعليما عتيقا منحطا يجتر نفسه ويعكس وضعية شاذة مهزوزة متخلفة ..

ولذلك فمن العبث البحث في هذه الفترة عن اصداء لتلك الحركة العلمية التي عرفها الشرق العربي والاسلامي آنئذ .. وانما يمكن ان نعثر فقط على اصداء للحركة الصهيونية داخل صفوف اليهود المغاربة ، الذين نجد لديهم فعلا مدارس عصرية حديثة هي الاساس الذي قام عليه التعليم الاسرائيلي في المغرب ، هذا التعليم الذي ما زال يشكل أرقى انواع التعليم الموجودة حاليا في المغرب ، مغرب 1973 !

* * *

بالفعل ، يمكن الرجوع بتاريخ التعليم الاسرائيلي بالمغرب الى حدود سنة 1864 ، وهي السنة التي أصدر فيها الملك محمد بن عبد الرحمان (1859 — 1873) **ظهير « الحرية لليهود »** . وقصة هذا الظهير كما تحكيها المصادر التاريخية (6) هي ان اربعة من اليهود المغاربة اتهموا بتسميم مندوب الحكومة الاسبانية المكلف باستيفاء التعويضات التي فرضتها اسبانيا على المخزن بموجب معاهدة تطوان (1860) عقب هزيمته في هذه المدينة . ولقد

طالبت الحكومة الاسبانية بمعاقبة المتهمين ، فأعدم اثنان منهم عام 1863 ..
وكانت هذه الحادثة ، اعدام اليهوديين ، فرصة استغلتها الرابطة الاسرائيلية العالمية للقيام بحملة ضد « اضطهاد » اليهود في المغرب فبعثت بأحد أعضائها البارزين موسى حايم مونتيفيور Moses Haïm Montefiore للتدخل شخصيا لدي السلطان بمراكش .. وفعلا اتصل هذا اليهودي الغنـي بالسلطان ، وقدم هداياه ، فحصل على ظهير صدر يوم 5 فبراير 1864 (1280 هـ) وقد ورد في هذا الظهير : « نأمر من يقف على كتابنا هذا .. من سائر خدامنـا وعمالنا والقائمين بوظائف أعمالنا ، ان يعاملوا اليهود الذين بسائر ايالتنا بما أوجبه الله تعالى من نصب ميزان الحق ، والتسوية بينهم وبين غيرهم في الاحكام ، حتى لا يلحق احدا منهم مثقال ذرة من الظلم ولا يضام ، ولا ينالهم مكروه ولا اهتضام » . ويقول صاحب الاستقصاء (7) الذى أورد نص هـذا الظهير « ولما مكنهم السلطان من هذا الظهير اخذوا منه نسخا وفرقوها في جميع يهود المغرب ، وظهر منهم تطاول وطيش .. »

كان من نتائج هذا الظهير قيام اليهود المغاربة بتوثيق روابطهـم مـع الرابطة الاسرائيلية العالمية ، وبممارسة أنواع من الانشطة داخـل البـلاد بكيفية علنية رسمية ، من جملتها انشاء عدة مدارس عصريـة بمساعـدة الرابطة المذكورة وتحت مراقبتها (6) . وهكذا اخذت تظهر على التوالى ، في مختلف المدن المغربية ، مدارس اسرائيلية ، تقدم لابناء اليهود المغاربة تعليما عصريا يلقن باللغة الفرنسية ويعلم اللغة العبرية (من جملة هذه المـدارس مدرسة بالعرائش اسست عام 1878 ، واخرى بفاس عـام 1882 وثالثـة بالصويرة عام 1888 ورابعة بالربـاط 1903 وخامسـة بالبيضـاء 1903 وسادسة بآسفي 1901 وسابعة بالقصر الكبير وثامنة بأزيلال .. بالاضافة الى مدرسة طنجة التى يرجع تاريخها الى 1862) (8) .

لقد وجدت الحماية الفرنسية بالمغرب تعليما اسرائيليـــا حديثـــا (20 مدرسة سنة 1908 بها نحو 4000 طفل) يتخذ من اللغة الفرنسية لغة علـــم وثقافة ، فشجعته وامدته بالمساعدة واولته كامل الرعاية كما سنرى فيما بعد . (نشير هنا الى انه ابرمت عام 1915 اتفاقية بين الرابطة الاسرائيلية العالمية ومديرية التعليم بالمغرب ، ثم جددت عام 1928 ، وهى اتفاقية تعتبر بمثابة القانون الاساسى المنظم للتعليم الاسرائيلى فى المغرب . وبمقتضاها كانت تتلقى هذه المدارس الاسرائيلية اعانات مالية من ادارة الحماية ، وقد بقيت حكومات الاستقلال توالى تقديم هذه الاعانة) .

هذا عن التعليم الاسرائيلى الذى وجدته الحماية بالمغرب ، اما عـــن مدارس الجاليات الاوربية فلقد كانت هناك عام 1908 ، 13 مدرسة اسبانية و 4 مدارس انجليزية . اما المدارس التى كانت تشرف عليهـــا الرابطـــة الفرنسية فهى نوعان : « **المدارس العربية الفرنسية** » (مدرسة طنجة 1898 ، مدرسة العرائش 1905 ، مدرسة وجدة 1907) ، و « **المدارس الفرنسية** » المحض (مدرسة روبينى بطنجة 1888 ومدرسة بيرى بطنجة كـــذلك 1904 ومدرسة بترمان بالبيضاء 1907) (9) . المدارس التى من النوع الاول كانت تلقن ابناء المغاربة تعليما فرنسيا اوليا مع بعض المواد العربية ، والمدارس التى من النوع الثانى كانت خاصة بابناء الجالية الفرنسية ، وكان التعليـــم فيها مماثلا للذى كان موجودا فى فرنسا . (« المدارس الفرنسية العربية » هى نواة التعليم الاهلى — الاسلامى — الذى اقامته فرنسا بالمغرب ، امـــا « المدارس الفرنسية » المحض فهى نواة التعليم الاوربى الذى كان يشكـــل أيام الحماية ارقى انواع التعليم بالمغرب ، وهو خاص بالاوربيين عموما ، وقد تحول بعد الاستقلال الى « مدارس البعثة الفرنسية » مع استمرار بقايا منه فى بعض مؤسساتنا التعليمية الى الآن)

* * *

تلك كانت بكيفية اجمالية ، الارضية العامة التى اقامت عليها الحماية الفرنسية تعليمها فى المغرب . ونحن عندما قمنا باستعراض معالم هذه الارضية، وحينما سنستعرض فيما يلى مضمون السياسة التعليمية الفرنسية ، ببلادنا ، لا نفعل ذلك لمجرد الرغبة فى سرد حقائق تاريخية ، ولكن من اجــل أن نتبين بوضوح الهيكل العام والمضمون الاجتماعى والسياسى الــذى قام عليهمــا تعليمنا الراهــن .

ما هى المبادىء الموجهة والاهداف الظاهرة والخفية التى بنت عليهــا الحماية الفرنسية سياستها التعليمية فى المغرب ؟

للاجابة عن هذا السؤال طريقان ممكنان : اولهما الرجوع الى التخطيط الذى قد تكون سلطات الحماية قد اعدته قبــل الشروع فى اقامــة هيكلهــا التعليمى . وثانيهما استخلاص هذه السياسة من نتائجها الفعلية ، أى من خلال السير العام لهذا التعليم ، من خلال المراحل التى قطعها والاهداف التى حققها . الطريقة الاولى تاريخية تستند على وثائق تشهد على نية صاحبها ، والطريقة الثانية استنتاجية ـــ استقرائية تستند على وقائع تكشف عن حقيقة سلوكه ونتائج اعماله . ومن حسن الحظ اننا نتوفر على الامكانيتين معا .

فلنبدا ، اذن ، بالوثائق ، بالشهادات التى تشهد على نوايا اصحابها . . وتجنبا للاطالة والتكرار سنعمد فقط الى شهادتين مهمتين جدا ، صادرتين عن شخصيتين تعتبران من ابرز المسؤولين الفرنسيين الذين خططوا للسياسة التعليمية الفرنسية بالمغرب ، والذين سهروا على تنفيذها مدة من الزمن .

« منذ سنة 1912 دخل المغرب فى حماية فرنسا ، ولقد اصبــح فــى الواقع ارضا فرنسية . وعلى الرغم من استمرار بعض المقاومة فى تخومه ، تلك المقاومة التى تعرفون انتم واخوانكم فى السلاح مدى ضراوتها ، فانــه يمكن القول ان الاحتلال العسكرى لمجموع البلاد قد تم . ولكننا نعــرف ،

نحن الفرنسيين ، ان انتصار السلاح لا يعنى النصر الكامل : ان القوة تبنى الامبراطوريات ، ولكنها ليست هى التى تضمن لها الاستمرار والدوام . ان الرؤوس تنحنى امام المدافع ، فى حين تظل القلوب تغذى نار الحقد والرغبة فى الانتقام . يجب اخضاع النفوس بعد ان تم اخضاع الابدان . واذا كانت هذه المهمة اقل صخبا من الاولى ، فانها صعبة مثلها ، وهى تتطلب فى الغالب وقتا اطول . »

بهذه العبارات البليغة خاطب المسيو هاردى (10) مدير التعليم بالمغرب جماعة من المراقبين المدنيين اجتمعوا بمكناس عام 1920 فى دورة من الدورات التكوينية التى كانت تنظمها لهم سلطات الحماية لتزويدهم بالتوجيهات اللازمة ، وارشادهم الى طريقة العمل فى المناطق التى كلفوا بالسيطرة عليها .

« **يجب اخضاع النفوس بعد ان تم اخضاع الابدان** » .. عبارة تفصح بوضوح عن كامل مضمونها .. ولكن الاهم من ذلك هو الصراحة التى يشرح بها هذا المسؤول الكبير (منصبه يوازى منصب وزير التعليم) مخططه وبرنامج عمله ..

يلاحظ اولا ان سكان المغرب طوائف ثلاث : المسلمون ، الاسرائيليون ، الاوربيون ، لكل منها ثقافتها الخاصة وتعليمها الخاص . والتجديد او التطوير الذى ينبغى على الحماية ادخاله فى التعليم يجب أن يراعى هذا التقسيم الطائفى اولا ، كما يجب ان يراعى الوضعية الخاصة بكل طائفة . وهنا يبدا فى تحليل الوضعية الاجتماعية والفكرية لهذه الطوائف الثلاث .

فبالنسبة للمغاربة ــ المسلمين ــ يلاحظ أنهم يشكلون ثلاث طبقات متمايزة :

ــ **طبقة النخبة** ، وهى متعلمة مثقفة نسبيا وتتكون من رجال المخزن والعلماء وكبار التجار وجميع من يعبر عنهم بأعيان البلد .

— **جماهير المدن الكادحة** ، الجاهلة المحرومة .

— **جماهير البادية المتخلفة** ، المنعزلة ، المبعثرة . .

وبعد تحليل وضعية هذه الطبقات ومميزاتها الخاصة يستخلص النتيجة التاليـــة ، فيقـــول :

« . . وهكذا فنحن ملزمون بالفصل بين تعليم خاص بالنخبة الاجتماعية، وتعليم لعموم الشعب ، الاول يفتح في وجه ارستقراطية ، مثقفة في الجملة متحضرة ومهذبة ، ولكنها ارستقراطية توقفت عن النمو الفكري بسبب تأثير العلوم الوسيطية (= القرون الوسطى) ، ومهـــددة في وجودهـــا المـــادي بسبب افتقادها للاساليب الاقتصادية الحديثة نتيجة اللامبالاة من جانبها . ان التعليم الذي سيقدم لهذه النخبة الاجتماعية ، تعليم تطبيقي يهدف الـــى تكوينها تكوينا منظما في ميادين الادارة والتجارة ، وهي الميادين التي اختص بها الاعيان المغاربة . اما النوع الثاني وهو التعليم الشعبي الخاص بجماهير السكان الفقيرة والجاهلة جهلا عميقا ، فسيتنوع بتنوع الوسط الاقتصادي :

في المدن يوجه التعليم نحو المهن اليدوية (خاصة مهن البناء) والى الحـــرف الخاصة بالفن الاهلي . هذا الفن الذي يكتسي اهمية خاصـــة من جميـــع الوجوه ، والذي يجب العمل على احيائه وبعثه . أما في البادية فسيوجـــه التعليم نحو الفلاحة ، والتشجير وتربية المواشي . وأما في المدن الشاطئيـــة فسيكون التعليم موجها نحو الصيد البحري والملاحة » .

اما عن « المواد العامة » التي ستتخلل هذا التعليم التطبيقي ، فهي ، بطبيعة الحال ، **اللغة الفرنسية** التي بواسطتها « **سنتمكن من ربط تلاميذنا بفرنسا** » ، **والتاريخ** الذي يجب ان يعطيهم « **فكرة** عن **عظمة فرنسا** » ولكن دون اهمال تاريخ المغرب (كذا) . .

هذه هي أنواع التعليم التي خص بها المسيو هاردي المغاربة المسلمين . ووأضح أنها كلها **تستهدف خدمة المصالح الاقتصادية والسياسية الفرنسية :**

مدارس النخبة مهمتها تكوين الموظفين والاعوان الاداريين ليكونوا صلة الوصل بين الشعب وسلطات الحماية . ومدارس المدن مهمتها تكوين اليد العاملة المدربة للمعامل والمصانع الفرنسية داخل البلاد وعلى الشواطىء . واما مدارس البادية فمهمتها اعداد اليد العاملة المدربة لضيعات المعمرين وحقولهم . . فالهدف القريب والبعيد هو اعداد « الادوات البشرية » المغربية التى بامكانها ان تخدم السيطرة الفرنسية بشكل افضل .

على انه لسنا هنا فى حاجة الى الكشف عن المرامى الخفية لهذه السياسة الاستعمارية ، فقد اشار اليها المسيو هاردى بنفسه ، وبوضوح ، حينما قال :

« ان تعليمنا سيمكن الصغار من الحصول على المفردات الضرورية للحياة العائلية والمهنية ، كما سيمكن الكبار من اكتساب القدرة على تحرير رسائل الاعمال (الخاصة برجال الاعمال) . . ان هذه المبادىء التى يجب مراعاتها من اعلى الى اسفل فى سلك تعليمنا ستجد طريقها نحو التطبيق بواسطة المؤسسات الآتية : **النخبة الاجتماعية مدارس ابناء الاعيان التى تعطى فقط تعليما اوليا ، وثانويات اسلامية تهىء للوظائف الادارية والتجارية . وللطبقات الشعبية فى المدن مدارس حضرية تعمل على اعداد اولى للمهن اليدوية ، والنجباء من تلاميذها يوجهون الى المدارس المهنية . اما جماهير البادية فستكون لها مدارس قروية مزودة ببساتين للتعليم والتطبيق ، تعمل على تلقين المعلومات الاولية فى الفلاحة وتربية الماشية ، والنجباء من تلاميذها يوجهون الى المدارس الحقلية . اما بالنسبة لسكان الشواطىء فستكون هناك مدارس خاصة بهم توجه الاطفال نحو الصيد والملاحة »** .

والفكرة الاساسية الموجهة التى تقف وراء هذا التخطيط وهذا التنويع فى المدارس ، هى التالية : يقول بالحرف الواحد ، « **ان اكثر ما يجب ان**

نهتم به هو ان نحرص على ان لا تصنع لنا المدارس الاهلية رجالا صالحين لكل شيء ولا يصلحون لاى شيء . يجب ان يجد التلميذ بمجرد خروجه من المدرسة عملا يناسب التكوين الذى تلقاه ، حتى لا يكون من جملـة اولئك العارفين المزيفين اولئك اللامنتمين طبقيا ، العاجزين عن القيام بعمل مفيد ، والذين تنحصر مهمتهم فى المطالبة ، هؤلاء الذين عملوا فى المستعمرات الفرنسيـة الاخرى ، وفى غيرها من المستعمرات ، على جعل التعليم الاهلى يصبح منبعا للاضطراب الاجتماعى » .

هذه الافكار الاساسية الموجهة يعود المسيو مارتى (11) ليشرحهـا ويفصل القول فيها فى كتاب صدر له عام 1923 بعنوان : « **مغرب الغد** » حيث حدد بدقة ثلاثة مبادىء اساسية يجب ان يقوم عليها التعليـم الفرنسى فى المغرب . وهذه المبادىء هى :

1 ــ انتقاء زبناء المدارس على اساس طبقى :

ويشرح هذا المبدا فيقول : « هناك انقسام طبقى واضح في المغرب . فالطبقات يتميز بعضها عن بعض بوضوح كامل . وكل منها سعيـدة (كذا) بحظها ونصيبهـا .

ففى اسفل السلم هناك الجماعات الدنيا ، نصف مستعبـدة ونصف مسخرة ، وهى تتحرر معنويا من يوم لآخر ، وتتطور نحو الخدمة المأجورة .

ثم هناك الشعب : فلاحون ، ورعاة ، وعمال منتظمون فى اتحـادات مهنية او غير منتظمين .

ثم هناك البورجوازية التجارية والقروية .

واخيرا هناك فى اعلى السلم « رجال المخزن » الذين يديرون البلاد ، و « رجال الدين » سواء كانوا من الشرفاء او العلماء او مـن المتصوفيـن واصحـاب الزوايـا .

.. وانه لمن واجبنا ومن اجل مصلحتنا معا ، عند ما نوجه مجهوداتنا لادخال اصلاحات ثقافية في المجتمع المغربي ان لا نعمل على زعزعة هـــذا المجتمع وان لا نمس تقاليده . يجب ان نعطى لجميع الطبقات ((خبز الحياة)) (= التعليم) الذى يناسبها والذى هى في حاجة اليه ، كما يجب ان نوجـــه تطور كل من هذه الطبقات في الاطار الخاص بها .. هنا كما في بلدان اخرى ، توجد بروليتاريا يدوية . ان ابناء العمال والفلاحين والصيادين هم موضوع اهتمام زائد من طرف الحماية ، ان لهم مدارسهم الابتدائية ذات الاتجـــاه المهنى ، الفلاحى ، الرعوى ، الملاحى حسب المناطق .. ولكن ليس لدينا في المغرب بروليتاريا فكرية . فهل هناك اية فائدة في خلق مثل هذه البروليتاريا الفكرية ، سواء بالنسبة لمصلحة المجتمع المغربى أو بالنسبـــة للسيطـــرة الفرنسيـــة ؟

يقينا ، لا . ان عملنا العظيم الذى نقوم به من اجل التجديد الثقافى يجب أن ينحصر فقط ضمن الاطر التقليدية لهذا المجتمع . وسيتجه نحو البورجوازية التجارية والقروية ، نحو موظفى المخزن ، نحو رجال الدين او رجال العلم ، وبكلمة واحدة نحو النخبة .. ان الخطر كل الخطر كامن في صنع طبقة من المثقفين ثقافة اوروبية . طبقة لا ركائز لها ولا ماض ولا تقاليد ، الشىء الذى سيجعل منها مرتعا خصبا لجميع الاغراءات .

واذن فيجب ان لا نهتم بالكم (اى بتعميم التعليم) . يجب ان لا نصنع في المغرب ، سنة بعد اخرى وبشكل مطرد ، وعلى حساب مصلحة المجتمـــع المغربى ومصلحة الامبراطورية الفرنسية ، رجالا ينمى فيهم التعليم اذواقـــا وحاجات وآمالا لن يقدروا هم على ارضائها بانفسهم ، ولن تقدر الحمايـــة ولا المخزن ولا المستعمرة ولا الاقتصاد المغربى على تحقيقها لهم .. فكيف لا يجزم المرء بان هذه القدرات التى ستبقى دون عمـــل ، ستنقلب ضـــد مصلحتها (كذا) وضد مصلحتنا نحن .. ؟ ولهذا فانه من المستحيل ، بعـــد

الذى قلناه ، ان يخرج المرء بنتيجة غير النتيجة التالية : ان زبنــاء مدارسنا الثانوية ، ومدارس ابناء الاعيان ، يجب ان يكونوا من هذه النخبة الاجتماعية التى يقبلها الشعب ويحبها ويحترمها والتى تحكمه بكل قوى الدين والعلــم والهيبة والادارة والثروة . يجب ان لا نخلق — بواسطة التعليم — جماعـــة من الساخطين المستائين اللامنتمين طبقيا . لنبق اسياد المستقبل ، لنجمع بين الصفوة الاجتماعية والنخبة الفكرية ، وذلك بمنح التربية الفكرية الرفيعــة لاطر المجتمع المغربى وحدها ، اولئك الذيــن يستطيعــون استيعــابهــا واستعمالها .. » .

2 — الابقاء على الشبيبة فى المغرب :

وبعد ان يشرح المسيو مارتى المتاعب التى جنتها بريطانيا بسبب السماح لشباب مستعمراتها بالدراسة فى الخارج حيث «**يتلقون فى الجامعات وفى المقاهى والشوارع، مبادىء وآراء ثورية**» يقول : «ان هذه المخاطر يمكن تجنبها الى حد كبير اذا بقى الشباب المغربى يتابعون دراستهم الثانوية والعالية فى نفس المكان (المغرب) .. لنحتفظ اذن بشبيبتنا المغربية فى المغرب ، ولنتخذ هذا قاعــدة لا نحيد عنها الا اذا كان الامر يتعلق بطلاب الشعب العلمية والتقنية التـــى لها اهداف واضحة (المدارس العليا للفلاحـــة ، والكهربـــاء ، والميكـــانيك والصناعات المختلفـــة) .

3 — الحفاظ على الروح الدينيـــة

اما المبدأ الثالث الذى يجب ان تقوم عليها السياسة التعليمية كمـــا يرسمها المسيو مارتى فهو المحافظة على الروح الدينية فى المدارس الثانوية والخاصة بالمغاربة ، وذلك قصد الابقاء على المثقفين المغاربة فى اطار وضعيتهم التقليدية . وخلاصة ما يقرره فى هذا الشان هو ان الابقاء على الروح الدينية المحافظة ضرورة اكيدة ، لان ادخال العلمانية للمدارس يعنى ادخـــال نـــار

الثورة في المجتمع المغربي ، ولان الابقاء على هذا المجتمع راكدا محصورا في أطره التقليدية يتطلب الابقاء على نوعية الفكر الديني السائد .

* * *

هذه هي المبادىء العامة الاساسية التي حرص دهاقنة الاستعمار الفرنسي على تطبيقها بدقة بخصوص التعليم الذي انشاوه لابناء المغاربة .

اما بالنسبة للتعليم الاسرائيلي فسنترك المسيو هاردي يتحدث لنا عن نواياه ازاءه ، في محاضرته المشار اليه قبل . ولنبدا معه بالفتيات الاسرائيليات يقول :

« **واما بالنسبة للفتيات (الاسرائيليات)** فيجب أن نجعل منهن ، قبل كل شيء ربات منزل نظيفات ، سليمات الجسم ، مسلحات بمبادىء التربية وقواعد حفظ الصحة ، كما يجب ان نفتح للائي يردن منهن عملا يكسبن به عيشهن ، مصانع للخياطة والطرز ومعالجة الثياب والحرير .. وبذلك سنخصص لهن ميدانا للعمل لا ينافسهن فيه أحد . وبذلك أيضا سنحمل الى « الملاح » الذي يعرف لون الذهب ، سنحمل اليه اللون الازرق واللون الوردي . يا لها من ثورة ، لو نجحنا في تحقيقها » .

اما مدارس ابناء اليهود — الذكور ، فيقول عنها انها يجب أن تكون معاهد للتكوين الجسمي والجمالي ، تعنى بالرياضة البدنية وتعليم قواعد الصحة وتشتمل على مطاعم مدرسية ، وذلك حتى يصبح في الامكان « **تحويل العقلية اليهودية المغربية الى عقلية متحضرة** مع احترام الدين والعادات الدينية الاسرائيلية . واما من الناحية العلمية الفنية ، **فيجب تعليم الاسرائيليين تعليما فنيا كالمحاسبة التجارية والتسيير الاداري** . وعلى العموم اعدادهم للميادين العصرية المنتجة اعدادا يحارب فيهم الفقر » .

ليس هذا فحسب ، بل ان المسيو هاردى يدخل فى حسابه منـــذ ذلك الوقت ، اى منذ 1920 ، المطامح الصهيونية لدى اليهود المغاربة . يقـــول بالحرف الواحـــد :

« يمكننى أن اؤكد اننا سنتوفر قريبا على مدارس فنية كبرى تجعـــل من شبابنا الاسرائيليين فنيين واختصاصيين من الدرجة الاولى فى الميكانيك والتجارة الفنية . **ومن يدرى فاذا كان بعضهم متاكدا من انه سيجد نفســه يوما يعيش فى طمانينة الارض الموعودة ــ أرض فلسطين ــ فما عليهم الا ان يقبلوا منذ الآن على المدارس الفلاحية »** .

***

يبقى اخيرا التعليم الاوربى الخاص بابناء الفرنسيين خصوصا والاوربيين عموما ، وهو تعليم لا يحتاج الى شرح مخطط الحماية بشأنـــه : خصوصا ونحن نعلم أنه بقى دوما التعليم الممتاز بالمغرب ، التعليم الذى يساير التعليم الموجود بفرنسا . ويكفى ان ننظر الى « مدارس البعثة الفرنسية » الموجودة حاليا ، والتى هى استمرار له ، انها خير من يعطينا تفاصيل اخباره .

***

تلك كانت بالاجمال الاسس والمضامين التـــى اقامت عليها فرنســـا سياستها التعليمية بالمغرب ، نعود فنجملها فيما يلى :

ــ الابقاء على التعليم الاصلى ــ تعليم القرويين ــ كما كان ، وادخال اصلاحات جزئية تبعث فيه بعض الحياة ولكن دون السماح **لاى تغيير جذرى يمس هيكله أو مضمونه** .

ــ انشاء تعليم اهلى ــ اسلامى ــ طبقى استعمارى ، الهدف منـــه اعداد الاطر المتوسطة الصالحة لخدمة الوجود الاستعمـــارى الفـــرنسى بالمغرب ، السياسى منه والاجتماعى والاقتصادى .

— منع الشباب المغربي من التفتح على المشرق العربي ، وعزله عن التيارات التحررية التي كانت تهب على العالم العربي الاسلامي أو التي كانت تجتاح العالم الاوربي .

— العناية الفائقة ببنات وابناء اليهود المغاربة واعدادهم الاعداد اللازم للحياة العصرية الفنية والادارية والتجارية ، والنظر بعين العطف الى مطامحهم الصهيونية .

هل طبقت الحماية الفرنسية هذه السياسة التعليمية فعلا ؟ ليس المهم الاجابة عن هذا السؤال بألف نعم . ولكن المهم **هو أن هذه المبادىء ما زالت بنفس مضمونها ، تتحدث عن نفسها في تعليمنا الحالي على الرغم من مرور سبعة عشر عاما على استقلالنا .**

المراجع والهوامش

1 - PAUL MARTY : Le Maroc de demain - Paris 1925.

2 - A. PERETIE : Les Médrassas de Fes - Archive Marocaine - Volu- XVIII - Paris 1912.

3 — عبد الله كنون : **النبوغ المغربي في الادب العربي** . ص 277 دار الكتاب اللبناني ، بيروت 1961 .

4 - V. PIQUET : Le Maroc. P. 304. Armant Colin - Paris 1920.

5 - PAUL MARTY : Le Maroc de demain P.P. 71-81.

6 - JACQUES CAILLE : La petite Histoire du Maroc E. Atlantique - Casablanca 1954.

7 — ابو العباس أحمد الناصري : **الاستقصاء** . ج 9 ص 113 دار الكتاب البيضاء 1956 .

8 - ANNUAIRE DU MAROC : Deuxième année 1904 P. 153.

9 - CH. RENE - LECLERC : L'Enseignement au Maroc - Alger 1908.

10 - M.G. HARDY : Le problème scolaire au Maroc - Casablanca. Imp. Rapide - 1920.

11 - P. MARTY : IBID P.P. 122-123-124.

الفصـــل الثـــانـــي

نتائج ومقدمات

سبق أن اكدنا فى مقدمة هذه الدراسة على ان الفهم الصحيح لمشكـــل التعليم ، كما تعانى منه بلادنا اليوم ، يتطلب تعرية جـــذوره والكشف عــــن طبيعة هياكله وحقيقة المضامين التى يحملها ، سواء منها تلك التى ورثها مــــن الوضعية العامة التى سادت فى مغرب ما قبل الحماية ، أو تلك التى حملتها اياه سلطات الحماية نفسها . . وكنا قد اشرنا الى ان القيام بهـــذه المهمـــة يمكن أن يتخذ احدى سبيلين ، او كلتيهما معا : الاولى : البحث عن المبادىء والاسس النظرية التى اقامت عليها الحماية تعليمهـــا فى المغـــرب ، وذلك بالاعتماد على الوثائق التى تكشف عن نوايا اصحابها وتعرض مخططاتهم مع كل ما تحمله من مضامين أجتماعية وسياسية وايديولوجية ، وهـــذه هـــى السبيل التى سلكناها فى الفصل السابق . أما السبيل الثانية ، وهى التـــى نعتزم سلوكها فى هذا الفصل ، فهى محاولة الكشف عن تلك الاسس والمضامين من خلال استعراض الوقائع، أى من خلال دراسة النتائج التى تشكل بطبيعة الحال ، المقدمات التى قام عليها تعليمنا الحالى ، والتربة التى نبت فيهـــا المشكل الذى نتحدث عنه ، مشكل التعليم فى مغرب الاستقلال .

يتعلق الامر اذن ، فى هذه الحلقة ، بدراسة حصيلة انـــواع التعليـــم التى تواجدت اثناء الحماية ، سواء منها ما كان قائما قبلهـــا واحتفظت بـــه

بشكل من الاشكال ، أو ما اقامته الحماية نفسها ليكون « التعليم الرسمى » الذى يخدم عادة ايديولوجية السلطات الحاكمة ومصالحها الاقتصادية والسياسية ، او ما انشاته الحركة الوطنية ليكون بمثابة النقيض لذلك « التعليم الرسمى » ، نقيضه السياسى والايديولوجى خاصة .

ولعله من نافلة القول ، التاكيد هنا ، على اننا لا نهدف من وراء استعراض حصيلة عمل فرنسا التعليمى فى المغرب ، الى ادانة الحماية الفرنسية من جديد ، فى ميدان عرفت الحركة الوطنية المغربية كيف تشهر به وتركز عليه عملها الدعائى — السياسى فى الداخل والخارج ، خلال نضال شعبنا ضد الحكم الاستعمارى . كما انه من المفيد الاشارة هنا الى اننا لا نرمى الى التاريخ للتعليم بالمغرب تأريخا يتتبع مراحله وجزئياته وتفاصيله ، وانما نريد فقط ، من محاولتنا هذه ، ابراز بعض الحقائق والملاحظات الاساسية التى تثبت ان الحماية الفرنسية قد طبقت فعلا ، وبكيفية اجمالية ، مخططها التعليمى الذى كشفنا قبل عن اهم جوانبه ، **وبالتالى ابراز حقيقة الاطار العام ، الاجتماعى والسياسى والايديولوجى ، الذى تحرك ضمن حدوده تعليمنا الراهن منذ الاعلان عن الاستقلال الى اليوم** . ان الكشف عن هذا الاطار العام لهو من الاهمية بمكان بالنسبة لفهم واقعنا التعليمى الراهن ، شكلا ومضمونا ، وبالتالى لفهم الابعاد الحقيقية السياسية والاجتماعية والفكرية ، لهذا المشكل المزمن ، مشكل التعليم .

— * —

تكتسى كل من سنة 1930 وسنة 1944 اهمية خاصة بالنسبة لتاريخ المغرب الحديث . انهما تشكلان ، كلا على حدة ، نقطة تحول هامة . ان سنة 1930 هى السنة التى اختارها الفرنسيون للاعلان عن الشروع فى تطبيق مخططهم الاستعمارى — الظهير البربرى — الذى كان يهدف الى النيل

بكيفية مباشرة وخطيرة من الكيان المغربي ، الاجتماعي والسياسي والديني والثقافي ، وذلك بالفصل في سكان المغرب ، بين ما كانت تسميه سلطات الحماية « العنصر العربي » من جهة و « العنصر البربري » من جهة ثانية ، فصلا حضاريا شاملا ، كان المقصود منه فرنسة القسم الاكبر من الشعب المغربي ، هذا القسم الذي لم يكن قد استسلم بعد بكيفية نهائية لسلطات الاحتلال .

لم يكن الظهير البربري في واقع الامر ، **الا التعبير القانوني** لسياسة دأب دهاقنة الاستعمار الفرنسي على التخطيط لها منذ ان عقدوا العزم على احتلال المغرب ، أي منذ أواخر القرن الماضي ، وبكيفية خاصة منذ أوائل هذا القرن .

نعم ، ان صدور هذا الظهير عام 1930 كان في الحقيقة والواقع بمثابة **ورقة الوفاة** التي سجلت موت ذلك المخطط الاستعماري وهو في مهده ، **وورقة الميلاد** التي اعلنت عن قيام الحركة الوطنية المغربية ، ولكن مع ذلك ، فان ما عرف بـ « السياسة البربرية » الفرنسية ، قد خلفت آثارا لا يجوز اهمالها ، خصوصا عند ما يتعلق الامر بالميدان الذي يهمنا هنا ، ميدان الثقافة والتعليم .

لقد عمدت الحماية الفرنسية ، في هذا الميدان الى انشاء ما اسمته بـ « **المدارس الفرنسية — البربرية** » ، وهي المدارس التي كان الهدف منها انشاء جيل مقطوع الصلة تماما بالتراث العربي الاسلامي من جهة ، ومتشبع ، اكثر ما يمكن ، بالتراث الفرنسي والقيم الحضارية الغربية المسيحية ، من جهة اخرى ، مما يمهد الطريق لعملية واسعة النطاق ، عملية استيعاب الشعب المغربي ، وجعله سياسيا وحضاريا تابعا الى الابد لفرنسا باعتباره ذيلا من ذيول الحضارة الغربية المسيحية .

وحتى نأخذ فكرة واضحة عن الاهداف الحقيقية التي كانت الحماية الفرنسية تتوخاها من وراء هذه المدارس ، نترك الكلمة مرة اخرى للمسيو مارتي يحدثنا عنها بالصراحة التي عهدناها فيه من قبل . لقد تعرض الى هذا النوع من المدارس بتفصيل ، فبين اصول نشأتها والاهداف المتوخاة منها : هو يشرح أولا ، كيف أن هذه المدارس (المدارس الفرنسية–البربرية) قد تولى فتحها اول الامر ، في البادية المغربية ، وبكيفية خاصة في المناطق الجبلية ، جهاز الاحتلال العسكري من ضباط وكتاب في القيادة العامة للجيش الفرنسي، وباشراف المكلفين بالحرب السيكولوجية ، مما جعلها تنتمي في اول امرها الى « الانظومة الاستعمارية » ، انظومة حرف (د) التي تسبق التنظيم المنسق » . وهذا يعني بكامل الوضوح ان هذه المدارس كانت عند نشأتها عنصرا من عناصر عملية الاحتلال العسكري ، عنصرها السيكولوجي بكيفية خاصة : **« ان المدفع يدفع الثوار ، والمدرسة تجلب السكان »** . كان ذلك هو شعار دهاقنة الاستعمار الفرنسي والمخططين لسياسة الاحتلال .

هذا من حيث نشأة هذه المدارس ، اما من حيث تحولها الى عنصر اساسي في السياسة البربرية التي بدأت تطبقها سلطات الحماية منذ بداية العشرينات من هذا القرن ، بعد ان احرز جهازها العسكري على تقدم واسع في عملية الاحتلال ، فان المسيو مارتي يحدثنا عن ذلك بصراحة ووضوح ، فيقول :

« لقد حصل الاتفاق بين ادارة التعليم العمومي وادارة الشؤون الاهلية ، وتحددت بذلك مبادىء سياستنا التعليمية البربرية ، بكامل الدقة . ان الامر يتعلق هنا بمدارس فرنسية — بربرية ، مدارس تضم صغار البربر ، يتلقون فيها تعليما فرنسيا محضا ، ويسيطر عليها اتجاه مهني ، فلاحي بالخصوص . ان البرنامج الدراسي في هذه المدارس يشتمل على دراسة

تطبيقية للغة الفرنسية ، لغة الحديث والكلام ، بالاضافة الى مبادىء الكتابة والحساب البسيط ونتف من دروس الجغرافية والتاريخ وقواعد النظافة ودروس الاشياء ... **ان المدرسة الفرنسية ـ البربرية ، هى اذن ، مدرسة فرنسية بالمعلمين ، بربرية بالتلاميذ . وليس هناك اى مجال لاى وسيط اجنبى . ان اى شكل من اشكال تعليم العربية ، أن اى تدخل من جلاب الفقيه، أن اى مظهر من المظاهر الاسلامية ، لن يجد مكانه فى هذه المدارس ، بل سيقصى منها جميع ذلك بكل صرامة .. »**

بعد هذا التحديد الواضح لهوية هذه المدارس ينتقل المسيو مارتى الى شرح مراحل تنفيذ المشروع الخاص بها ، وهو مشروع تمت المصادقة عليه من طرف سلطات الحماية فى أواخر شهر ماى سنة 1923 . وهنا يشير الى ان « الضابط الذى تكلف بتطبيق المشروع قد اسعده الحظ ، لكونه كان معززاً فى مهمته ، خطوة خطوة بواحد من ألمع المختصين فى الشؤون الاسلامية وفى الاستشراق الفرنسى ، الا وهو المسيو « لوى ماسينيون » الاستاذ بالكوليج دى فرانس » .

لقد بدأ تطبيق المشروع فى الحين ، فأنشئت عدة مدارس من هذا النوع فى اكتوبر من السنة نفسها (سنة 1923) فى مناطق من جبال الاطلس ، خاصة فى ايموزار ، وعين الشكاك بناحية فاس ، وازروا وعين اللوح بناحية مكناس ، وخنيفرة والقباب ، بالاضافة الى مدرسة هرمومو بناحية تازة . **« والخلاصة هى أن هذه المدارس الفرنسية البربرية ستكون اجهزة لتطبيق السياسة الفرنسية ومراكز للدعاية .. »**

هذا والجدير بالاشارة هنا ، ان هذه السياسة البربرية التى خطط لها على مستوى المدارس الابتدائية ، قد خطط لها كذلك على مستوى الدراسة الثانوية و « التعليم العالى » . فبالنسبة للدراسة الثانوية نشير الى ثانوية

ازرو التي اسست عام 1927 كمدرسة جهوية في «المناطق الثائرة » والتي تحولت الى ثانوية ابتداء من عام 1931 ، (لقد ظلت هذه الثانوية خاصة بأبناء القبائل الاطلسية حيث كانوا جميعهم داخليين يختارون بكل عناية ، وذلك الى حدود سنة 1948) . اما بالنسبة للتعليم العالي فقد تم انشاء « معهد الدراسات المغربية العليا » بالرباط الذي تحول غداة الاستقلال الى كلية الاداب . لقد اسس هذا المعهد عام 1914 تحت اسم : المدرسة العليا الفرنسية — البربرية ، ثم تحول سنة 1920 الى « معهد الدراسات المغربية العليا حيث احتلت دراسة اللهجات البربرية والاثنوغرافيا والفولكلور المغربي مكان الصدارة فيه .. » .

تلك ، باختصار ، المدارس الفرنسية — البربرية ، وأهدافها الحقيقية الواضحة . وقد اتينا على ذكرها هنا ، على الرغم من فشل الاطار العام الذي وضعت فيه ، أطار السياسة البربرية التي عرفت بداية فشلها بصدور الظهير البربري سنة 1930 ، لاننا سنصادف اثارها باعتبارها عنصرا من العناصر المكونة لحصيلة التعليم الفرنسي في بلادنا ليلة الاستقلال .

* — *

واذا كانت سنة 1930 قد سجلت ، كما قلنا ، تاريخ وفاة السياسة البربرية وميلاد الحركة الوطنية ، فان سنة 1944 ، قد سجلت بدورها تغيرا نوعيا هاما ذا اتجاهين متكاملين : **الاول** هو فشل السياسة التعليمية الفرنسية ككل ، والثاني تحول الحركة الوطنية المغربية من حركة مطالب اصلاحية ، الى حركة نضالية كثفت أهدافها — ذات الطابع الاصلاحي دوما — في شعار الاستقلال .

وهنا سنجد انفسنا ، ابتداء من عام 1944 ، أمام حدثين هامين في الميدان الذي يهمنا ، ميدان التعليم . فابتداء من هذه السنة اخذت سلطات

الحماية تدخل تعديلات « أساسية » فى سياستها التعليمية ، كما أخذت الحركة الوطنية بدورها تجد فى فتح المدارس العربية الوطنية الحرة مع ما رافق ذلك من تحرك أوساط القرويين وكلية ابن يوسف بمراكش ضمن اطار النضال من اجل الاستقلال ونشر الثقافة العربية الاسلامية بشكل اقل جمودا مما كان عليه الامر من قبل .

واذن ، فقد تطور التعليم فى المغرب ، على عهد الحماية ، بوصفه قطاعا من قطاعات الحياة المغربية العامة ، السياسية والاجتماعية والفكرية، **وبالتالى خضع لنفس الوتائر من التطور التى خضعت لها الاوضاع العامة فى البلاد .**

بعد التأكيد على هذه الحقيقة التى يجب ان لا تغيب عن أذهاننا قط سواء عند دراستنا للتعليم قبل الحماية او اثناءها أو بعدها ، نسجل المعطيات التالية بخصوص تطور التعليم فى مغرب الحماية ، وهى معطيات لا بد من ابرازها والتركيز عليها قبل دراسة مشكل التعليم كما ظهر بعد الاستقلال ، وكما نعانى منه اليوم .

1 — ان فشل السياسة البربرية ككل — وكان ذلك نتيجة مقاومة داخلية ورد فعل خارجى قادتهما معا الحركة الوطنية — قد ادى بطبيعة الحال الى اخفاق تجربة « المدارس الفرنسية — البربرية » وهى ما تزال فى مهدها . وفعلاً فقد تم التخلى عنها نهائيا ، فيما عدا ثانوية أزرو التى ظلت الى حدود 1948 محتفظة بطابعها اللاعربى ، والتى بقيت تعانى منه الى ما بعد الاستقلال .

لقد كان التخلى عن هذه المدارس انتصارا تاريخيا حققه الكيان المغربى ضد خطة كانت تستهدف ضربه فى الصميم . . هذا أمر صحيح أكيد ، ولكن مع ذلك يجب ان لا نغفل حقيقة هامة وهى **ان التخلى عن هذه المدارس لم**

يعقبه انشاء **مدارس أخرى بديلة** ، من النوع السائد في المدن ، بل بقيت المناطق الجبلية في بلادنا ، **على كثرتها ووفرة سكانها ، محرومة من كل تعليم كيفما كان نوعه** . وحتى الكتاتيب القرآنية التي كانت منتشرة في هذه المناطق قبل الاحتلال الفرنسي قد تعرضت للاغلاق تطبيقا للسياسة البربرية . ولما تم العدول عن هذه السياسة لم تسمح سلطات الحماية باعادة فتحها ، او انشاء كتاتيب أخرى .

كل ذلك جعل قسما هاما من الشعب المغربي يبقى معزولا ، محروما **من اي عمل تعليمي تربوي الشيء الذي كانت له انعكاسات خطيرة فيما بعد ، وخاصة غداة الاستقلال** . وهل نحن هنا في حاجة الى التأكيد على حقيقة مرة ، وهي أن جميع الاطر الصغيرة والمتوسطة والعالية التي تسلمت مراكز المسؤوليات من أيدي الفرنسيين غداة الاستقلال لم يكن من بينها الا افراد قلائل ممن ينتمون الى هذه المناطق التي نتحدث عنها ؟ وهل نحن في حاجة الى الاشارة الى ان قبائل هذه المناطق قد وجدت نفسها غداة الاستقلال تشعر ، نتيجة ذلك ، بانها « غير داخلة في الحساب » ، مما جعلها مستعدة سيكولوجيا للتجاوب بشكل او بآخر مع كل من يضرب على هذا الوتر ؟

2 — على ان الذي قلناه بخصوص المناطق الجبلية التي استهدفتها السياسة البربرية الفرنسية ، يصدق ايضا على مجموع البادية المغربية التي ظلت طوال عهد الحماية محرومة من التعليم الحديث ، ولو انها قد احتفظت بدرجات متفاوتة بالتعليم العربي التقليدي المتمثل في الكتاتيب القرآنية .

لقد ركزت سلطات الحماية تعليمها ، على ضآلته ومحدوديته ، في المدن الكبرى خاصة ، مما جعل الجماهير القروية تبقى هي الاخرى غائبة او تكاد ، عن العالم الجديد ، عالم الاستقلال . وفي هذا الصدد يمكن للمرء أن يجزم بانه الى حدود سنة 1946 لم تكن هناك في البادية المغربية اية

مدارس حديثة . اما ما كان يسمى بـ « المدارس القروية » ، على قلتها ، فقد بقيت اسما بدون مسمى ، لقد كانت عبارة فقط عن صفوف أولية يلتحق بها بعض الاطفال بدون انتظام ويغادرونها نهائيا **وهم دون مستوى الشهادة الابتدائية بكثيـــر .**

نعم لقد كانت هناك تجربة « **اريك لابون** » ، الذى عين مقيما عامـــا بالمغرب فى 30 مارس 1946 . ولكن هذه التجربة نفسها قد حملت معها منذ الاعلان عنها بذور فشلها . لقد جاء « مشروع لابون » بعد ان فات الاوان : فالاصلاحات القروية التى كانت تستهدف ذر الرماد فى العيون ، والتى ركز عليها هذا المشروع ، قد تعدتها المطالب الوطنية التى اصبحت مكثفة كمـــا تلنا فى شعار الاستقلال ، هذا علاوة على انه لقى معارضة شديدة من جانب المعمرين واصحاب رؤوس الاموال من المستعمرين .

لقد كان « اريك لابون » يهدف من وراء مشروعه الى مقاومة التيـــار الوطنى او التخفيف منه بعد ان اصبح ممتدا الى اوسع الجماهير الشعبيـــة عقب الاعلان عن وثيقة الاستقلال ، وثيقة 11 يناير **1944** . كان الغـــرض منه تخفيض درجة الاستيلاء فى اوساط الشعب المغربى ، وخاصة لدى الفئات الفقيرة ، وذلك بخلق « انعاش وطنى » مزيف ، « انعـــاش » اجتماعـــى اقتصادى وثقافى يصرف جماهير الشعب عن المطالب الوطنيـــة والنضـــال الوطنى ، وكأن المسألة كلها هى الحصول على « لقمة خبز » او فتح هياكل مدرسيـــة ..

على ان الذى يهمنا هنا من مخطط « لابون » هو الجانب التعليمـــى منه . وتتلخص اهدافه فى هذا المجال فى محاولة « القضاء » على الاميـــة لدى الاطفال المغاربة ، خاصة سكان البادية والقرى . وذلك بانشاء مدارس عرفت باسم Les écoles foraines مدارس يجند للعمل فيها كل من

يستطيع تلقين الاطفال مبادىء القراءة والكتابة سواء كان مؤهلا للتعليم او غير مؤهل ، ويتولى الاشراف عليها أولئك الذين تكلفوا بتطبيق المشروع العام ، مشروع الاصلاح القروي الذى كان يشكل العمود الفقري في مخطط لابون الاقتصادي والاجتماعي . لقد كان هذا المشروع « ثوريا » في شكله ، ولكنه رجعي استعماري في مضمونه ، فركز الوطنيون على مضمونه الرجعي فقاوموه ، وعارض المعمرون شكله « الثوري » فحطموه ، مما جعله يبقى مشلولا خلال الشهور التي عاشها الى أن تم التخلي عنه بكيفية نهائية بعزل صاحبه وتعيين الجنرال **جوان** مكانه ، وذلك عقب الاحداث الدموية والسياسية التي عرفتها سنة 1947 . (الحوادث الدموية بالدار البيضاء وخطاب محمد الخامس بطنجة) .

وإذن فلقد بقي ما كان على ما كان : ظلت البادية المغربية عموما محرومة من التعليم ، فبقي ابناؤها في نفس الوضعية التي عاش فيها آباؤهم من قبل ، يتسكعون في باديتهم ، او يهاجرون الى المدن الكبرى طلبا للشغل . نعم لقد شاركت البادية المغربية مشاركة فعالة في النضال من اجل الاستقلال ، وتشكلت من ابنائها الجمعيات الفدائية وحركة المقاومة وجيش التحرير ، ولكن ابناء البادية ظلوا عموما ، سواء في مساقط رؤوسهم أو في المدن التي هاجروا اليها ، محرومين من الثقافة والتعليم ، الشيء الذى انعكس اثره على حركة الفداء والتحرير نفسها ، وعلى وضعية ابناء البادية الذين ظلوا غداة الاستقلال بعيدين عن المشاركة في تولي المسؤوليات وتسيير دواليب الدولة .

3 — ان الحاحنا على غياب التعليم في البادية المغربية عموما ، يجب أن لا يفهم منه ان جماهير المدن قد كانت احسن حظا في هذا الميدان . لقد بقي التعليم الفرنسي في المغرب **تعليم نخبة** ، ضيق الانتشار ، قليل المردود ، كما يتجلى ذلك من البيانات التالية :

ا ـ بخصوص الفترة الاولى ، **فترة ما بين سنة 1912 وسنة 1945** ، يمكن أن نكون لانفسنا فكرة واضحة عن حصيلة التعليم الفرنسي في المغرب من خلال الاحصاءات التالية :

ـ لم يكن مجموع الاطفال المغاربة الذين ضمتهم المدارس الفرنسية حتى سنة 1920 يتعدى سبعة آلاف طفل !

ـ في سنة 1938 كان مجموع تلاميذ المدارس الابتدائية المخصصة للاطفال المغاربة المسلمين لا يتجاوز 23.270 طفل (مقابل 608 تلميذ في الثانوي) هذا في حين كان عدد تلاميذ المدارس المخصصة لتعليم ابناء الاوروبيين يتجاوز 34.000 تلميذ ، وعدد تلاميذ المدارس المخصصة لتعليم ابناء اليهود يتجاوز 19.000 طفل . ويمكن ان نتبين الدلالة العميقة لهذه الارقام اذا لاحظنا ان عدد السكان الاوربيين لم يكن يتجاوز واحدا من ثلاثين من السكان المغاربة ، كما ان عدد افراد الجالية اليهودية لم يكن يتعدى واحدا من سبعة وثلاثين بالنسبة الى المغاربة المسلمين ! اما بالنسبة للميزانية فقد ظل نصيب التعليم المخصص لابناء الاوربيين ضعف النصيب المخصص لتعليم ابناء المغاربة .

ـ اما في سنة 1945 اي بعد اثنين وثلاثين عاما من الحماية فلم يكن عدد الاطفال المسلمين المسجلين في المدارس الابتدائية يتجاوز 41.490 طفل (مقابل 1.003 في الثانوي) . وهذا يعني ان نسبة الاطفال المغاربة المسلمين الملتحقين بالمدارس لم تكن تتجاوز 2ر7 ٪ بالنسبة لمجموع الاطفال البالغين سن الدراسة .

ـ اما من حيث النتائج فان الاحصائيات تشير الى انه لم يحصل على الباكالوريا الاولى طوال الفترة الممتدة ما بين 1926 و 1936 سوى 30 تلميذا مغربيا ، اما الباكالوريا الثانية فلم يكن حاملوها طوال العشر سنوات

المذكورة يتجاوز 20 فردا . وفى المستوى الجامعى لم يكن هناك الا مغربى واحد مسلم من المجازين فى الحقوق .

— وعلى العموم فان حصيلة التعليم الفرنسى فى المغرب منذ قيامه الى حدود سنة 1944 كانت كما يلى : 3 اطباء ، 6 محامين ، 6 مهندسين فلاحيين . اما بالنسبة لاطر التعليم فلم يكن هناك الا « المدرسون » اى الذين يدرسون اللغة العربية دون أن يكون لهم من الأهلية العلمية أو البيداغوجية ، ما يسمح لهم بالالتحاق بسلك المعلمين . أما الملتحقون بالمدارس الاعدادية للمعلمين فلم يكن عددهم يتجاوز سنة 1943 — 1944 اربعة مغاربة كمعلمين ، و 14 مغربيا كمساعدين المعلمين !

ان هذه النتائج الهزيلة التى أسفر عنها تعليم الحماية الفرنسية فى المغرب بعد أكثر من ثلاثين سنة من قيامه ، يكشف عن حقيقة هامة ،وهى انه **تعليم لا مردود له** . ان الاطفال الذين كانوا يلتحقون بالمدارس الابتدائية على قلة عددهم ، لم يكونوا ينهون سنوات الدراسة فيها كاملة، بل لقد كانوا ينقطعون أو يفصلون فى السنة الثالثة الابتدائية فى الغالب . اما اولئك الذين تمكنوا من اجتياز المرحلة الابتدائية كاملة فان نسبة ضئيلة منهم هى التى كان يسمح لها بالالتحاق بالمدارس الثانوية ، وتلك ملاحظة اساسية سنعود اليها فيما بعد .

ب — اما بخصوص الفترة الثانية التى **تمتد من سنة 1945 الى سنة 1955** فقد عرفت كما قلنا تحولا نسبيا نجمله فى الوقائع التالية :

اولا : لقد رفعت سلطات الحماية ، بعد وثيقة الاستقلال مباشرة ، نسبة القبول فى الابتدائى ، وهكذا فبعد ان كانت مخططاتها مبنية على اساس قبول 2.500 طفل جديد كل سنة اصبحت الآن تخطط لقبول 10.000 تلميذ جديد . وهذا ما جعل عدد التلاميذ الملتحقين بالمدارس الابتدائية الاسلامية

يقفز من 14.490 تلميذ سنة 1945 الى 114.535 تلميذ سنة 1950 ، الى 190.000 سنة 1953 الى 210.018 فى نوفمبر سنة 1954 (ومع ذلك فقد ظلت نسبة المقبولين فى المدارس الى عدد البالغين سن الدراسة لا تتجاوز 2ر7 ٪ عام 1945 ، و 7 ٪ عام 1950 و 11 ٪ عام 1954) . اما بالنسبة للمدارس الثانوية المخصصة للمغاربة فلم يكن مجموع الملتحقين بها يتعدى 1.003 سنة 1945 و 2.771 سنة 1950 و 3.839 فى نوفمبر 1954 .

اما حصيلة هذه الفترة (1945 — 1955) فقد كانت كما يلي : كان عدد الحاملين للشهادة الابتدائية لا يتجاوز 4.188 طفل ، وعدد الحاصلين على الباكالوريا الاولى 175 ، وعلى الباكالوريا الثانية 94 . اما بخصوص اطر التعليم فلم ترتفع نسبة المغاربة المسلمين ضمن رجال التعليم الا بـ 4 ٪ خلال الفترة المتراوحة بين سنة 1948 وسنة 1954 ، وهى الفترة التى عرفت اوج « اتساع » التعليم الفرنسى فى المغرب . كان عدد رجال التعليم الابتدائى سنة 1955 يبلغ 7.772 منهم 3.811 مغربى ما بين فقيه ومدرس . أما فى الثانوى فلم يكن عدد المغاربة يتجاوز 47 معلما مقابل 151 استاذا فرنسيا) .

وبخصوص الوظائف الادارية تدل الاحصائيات على ان عدد المديرين المسلمين ، مغاربة وجزائريين ، لم يكن يفوق 45 شخصا ، وكلهم مديرون ابتدائيون فى المناطق النائية، وذلك من أصل 1.276 موظف ادارى اى ان نسبة المغاربة فى الوظائف الادارية التعليمية لم تكن تتجاوز 5ر3 ٪ وهى نسبة تعطينا فكرة واضحة عن أولئك الذين سيتولون مهمة الاشراف والتسيير فى جهازنا التعليمى غداة الاستقلال .

ثانيا : اما التحول الثانى الذى عرفته السياسة التعليمية الفرنسية

فى المغرب بعد عام 1944 فهو التخفيف نسبيا من شروط قبول المغاربة فى المدارس المخصصة لابناء الاوربيين ، وهذا امر كانت تلح عليه قيادة الحركة الوطنية الحاحا خاصا منذ الثلاثينيات ، ذلك لان هذه المدارس هى وحدها التى كانت تقدم تعليما عصريا متينا يضمن للمتخرجين منه مستوى لائقا يمكنهم من متابعة دراستهم العالية والانتساب الى الطبقة المسيرة . وهكذا تهافتت العائلات البورجوازية والارستقراطية التقليدية ، على هذا النوع من المدارس خاصة بعد سنة 1946 . ويكفى أن نشير هنا الى ان عدد المغاربة فى التعليم الاوربى (وكلهم من ابناء الاعيان والوجهاء والاغنياء) قد بلغ سنة 1955 نحو 1560 فى الثانوى و 4600 فى الابتدائى ، هذا فى الوقت الذى لم تكن تضم فيه المدارس الثانوية المخصصة اصلا لابناء المغاربة سوى 4.233 تلميذ . وتلك ظاهرة ستكون لها نتائج خطيرة سنعود اليها بعد قليل .

ثالثا : واما التحول الثالث الذى طرا على السياسة التعليمية الفرنسية فى المغرب خلال هذه الفترة ، فترة 1944 — 1954 ، فهو السماح بفتح مزيد من المدارس العربية الحرة ، وهى المدارس التى حرصت الحركة الوطنية على انشائها فى مختلف اقاليم البلاد والتى كانت تمول اساسا من تبرعات الشعب المغربى . لقد كانت هذه المدارس ، مدارس وطنية فعلا . فاللغة العربية هى السائدة ، وبها تلقن مختلف المواد الدراسية ، والاساتذة والمشرفون عليها كانوا فى الغالب من المتشبعين بالروح الوطنية ، مما جعلها عبارة عن مراكز للتكوين الوطنى مع مسايرة التعليم العصرى خطوة خطوة . لقد عرفت هذه المدارس نموا مطردا رغم جميع العراقل التى كانت تضعها سلطات الحماية فى طريقها ، والتى كانت تصل فى معظم الاحوال الى تشريد اساتذتها ونفى مديريها واصدار قرارات باقفالها . ومع ذلك فلقد اخذ عدد الملتحقين بها ابتداء من سنة 1944 — وكلهم من الطبقات الفقيرة والمتوسطة — ينمو باستمرار . ويكفى أن نشير هنا الى أن عدد تلامذتها لم يكن يتجاوز

سنة 1937 بضعة آلاف في حين اصبحت تضم سنة 1954 ما يزيد على 20.000 تلميذ .

حقا ، لقد كان من الممكن ، بل من الواجب ، ان تصبح هذه المدارس العربية الحرة أساسا للمدرسة الوطنية المغربية غداة الاستقلال . ولكن الذى حصل هو العكس تماما . فلقد تحولت الى مدارس تجارية تساير برامج التعليم الحكومي ، مما اضعف من مضمونها الوطني التحرري ، بل انها انتهت أخيرا الى عكس ما انشئت من أجله ، فأصبحنا نراهسا اليوم تحاول التمسك بأذيال مدارس البعثة الفرنسية ، بعد آن اصبح التعريب يفرض نفسه على المدارس الرسمية .. كل ذلك بدافع طابعها التجاري المحض الذى سيطر عليها كل السيطرة .

ومهما يكن من أمر فان هذه المدارس العربية التي انشأتها الحركة الوطنية قد بقيت طوال الفترة التي سبقت الاعلان عن الاستقلال ، مراكز للتكوين الوطني ولنشر الثقافة الوطنية ، ولم تكن قط مدارس لتخريج الاطر الفنية المتخصصة . لقد كان معظمها مدارس ابتدائية ، أما الثانويات فلم تكن تتعدى أصابع اليد الواحدة ، هذا بالاضافة الى انه لم يكن هناك اى تعليم جامعي يستقطب تلامذتها . كل ذلك جعل تأثير المتخرجين منها غداة الاستقلال منعدما أو يكاد . **وبالتالي فان المسؤوليات والمراكز بقيت دوما من « اختصاص » أولئك الذين اسعدهم الحظ .. ابناء النخبة الحضرية والقروية .**

اما بالنسبة للتعليم الاسرائيلي فيمكن القول بصفة عامة انه كان نسخة طبق الاصل من التعليم الاوربي الذى كان بدوره يساير برامج التعليم فى فرنسا خطوة خطوة . لقد كانت المدارس المخصصة لتعليم أبناء اليهود المغاربة صنفان — كما أشرنا الى ذلك قبل . **مدارس الرابطة الاسرائيلية** وكانت تضم فى نوفمبر 1954 نحو 31609 تلميذ ، وتتميز خاصة بمسايرتها

للتعليم الحديث الذى من النوع الاوربى مع عناية فائقة باللغة العبرية والثقافة الدينية اليهودية . أما الصنف الآخر فهو **المدارس الفرنسية الاسرائيلية** ، وكانت تضم فى نوفمبر 1954 نحو 3.531 تلميذ وبرامجها لا تكاد تختلف عن برامج المدارس الاوربية . وعلى الرغم من ان اليهود يعتبرون مغاربة ، فانه لم يكن فى مدارسهم هذه اى مكان للغة العربية والثقافة المغربية . وعلى العموم يمكن التاكيد على ان التعليم بالنسبة لليهود المغاربة كان معمما واجباريا ، لقد كانت المدارس المخصصة لهم تضم ما يزيد عن 90 ٪ من الاطفال اليهود البالغين سن الدراسة .

هذا بالاضافة الى ان ابواب الثانويات الاوربية (الليسيات) كانت مفتوحة فى وجوههم ، منذ أول الامر ، دون اى قيد او شرط . والنتيجة هى ان جل الشباب اليهودى المغربى كان يجد نفسه فى وضعية تعليمية وثقافية تمكنه من ولوج سلك الوظيفة بكل سهولة فى القطاعات الرسمية والحرة سواء بسواء . هذا اذا لم يغادروا المغرب لمتابعة الدراسة فى الخارج أو للعمل فى جهات اخرى . .

* — *

وبعد ، فما هى النتائج العملية ، الملموسة ، التى اسفر عنها تعليم الحماية بالمغرب ؟

1 — لقد بقيت الاغلبية الساحقة من ابناء الشعب المغربى دون تعليم . واذا تذكرنا ان سكان البادية كانوا يشكلون فى اواخر عهد الحماية نحو 90 ٪ من مجموع الشعب المغربى ، واذا تذكرنا كذلك ما قلناه بصدد خلو البادية المغربية جبالا وسهولا من أى تعليم منظم ، ادركنا مدى **هول الكارثة** .

نعم لقد كانت هناك زيادة ملحوظة في عدد المسجلين في المدارس ابتداء من عام 1944 ، كما تؤكد ذلك الاحصائيات التي اتينا بها قبل . ولكن هذه الزيادة — التي كانت مقصورة على المدن الكبيرة والمتوسطة — يجب ان لا تصرفنا عن حقيقة أساسية ، وهي ان نسبة الاطفال المسجلين في المدارس لم تكن تتجاوز حتى سنة 1951 مقدار 7 ٪ . على ان هذه النسبة على ضآلتها تفقد كل أهمية اذا لاحظنا ان الاغلبية الساحقة من التلاميذ لم يكونوا يكملون السلك الذي ينتمون اليه . وفي هذا الصدد تشير بعض الاحصائيات الى ان نسبة التلاميذ الذين اتموا السلك الابتدائي لم تكن تتجاوز حدود 7 ٪ وان نسبة الضياع كانت تفوق 90 ٪ .

واذن ، فلقد بقي التعليم في المغرب ، كما خططت له الحماية ، تعليما خاصا بنخبة ضيقة جدا . نخبة تتكون أساسا من العائلات الارستقراطية ، وكبار التجار . . **لقد كانت الوضعية التعليمية تعكس بصدق وامانة الوضعية الطبقية .**

2 — هذه الظاهرة نلمسها بشكل جلي اذا القينا نظرة سريعة على هرم التعليم ، خاصة بعد سنة 1944 ، أي خلال الفترة التي سمحت فيها سلطات الحماية بقبول ابناء الوجهاء والاغنياء في المدارس المخصصة لابناء الاوربيين .

فابتداء من هذه السنة تحولت البورجوازية التقليدية من التسابق نحو مدارس الاعيان الى التهافت على المدارس الاوربية ، وتحولت مدارس الاعيان نفسها الى مدارس ثانوية اسلامية ، (كوليجات) ، معظم زبنائها من أبناء الطبقة المتوسطة ، وهي مدارس لم يكن تعليمها يتعدى مستوى الشهادة الثانوية (البروفي) في الغالب ، وقد ظلت كذلك الى ما قبل الاستقلال بقليل . لم ينشأ السلك الثاني الثانوي بمدرسة ازرو الا في أكتوبر 1953 . اما

ثانوية البيضاء — الكوليج الاسلامي — فقد ظل اعلى قسم فيها حتى سنـــة 1954 هو قسم الباكالوريا الاولى ، مثلها فى ذلك مثل ثانوية مولاى ادريس بفاس وثانوية مولاى يوسف بالرباط) . والقليل جدا من تلامذة هذه المدارس هم الذين كانوا يتمكنون من الالتحاق بـــ « الليسيات » الاوربية لاتمام الدراسة الثانوية والاستعداد للدراسة الجامعية ، ولقد كان هؤلاء فى الاغلب الاعـــم من أبناء العائلات المحظوظة اجتماعيا واقتصاديا .

لقد نتجت عن هذا التحول ظاهرة غريبة لفتت انظـــار الباحثين ، ذلك ان تهافت العائلات البورجوازية والارستقراطية التقليدية على التعليم الاوربي، وحرصها على توفير الامكانيات لابنائها ليتابعوا دراستهم العالية ، **قد جعل هرم التعليم بالمغرب سنة 1955 هرما متسعاً فى قمته ضيقا فى وسطه وقاعدته.**

لقد كانت قمة هذا الهرم مساوية فى اتساعها لمثيلاتها فى البلدان الاوربية المتقدمة ، فى حين ظلت قاعدته ضيقة كغيرها من قواعد اهرام التعليم فـــى البلدان المستعمرة والمتخلفة . ففى سنة 1955 كان عدد المغاربة بالتعليـــم العالى يشكل نسبة 5ر1 ٪ من مجموع المسجلين فى المدارس ، وهى نسبة تكاد تساوى النسبة المماثلة لها فى فرنسا (8ر1 ٪) هذا فى حين كانت النسبة فى الثانوى والابتدائى اقل مما فى فرنسا بنحو 8 مرات .

وعلى سبيل الايضاح والمقارنة نشير الى ان مؤتمر اديس ابابـــا — وهو مؤتمر لليونسكو عقد خصيصا لمعالجة قضايا التعليم بافريقيا — قـــد حدد النسب التى يجب ان يبلغها التعليم فى افريقيا كما يلى : 51 فى الابتدائى، 9 فى الثانوى ، 2ر0 فى العالى . هذا فى وقت كانت توجد فيه هذه النسب فى المغرب على الشكل الاتى : 11 فى الابتدائى ، 12ر1 فى الثانوى ، 6ر0 فـــى العالـــى . (كان ذلك سنة 1955)

واذا اتخذنا هذه النسب التى حددها مؤتمر اديس ابابا اساسا ومقياسا،

فان النتيجة التى سنخرج منها هى ان عمل فرنسا التعليمى فى المغرب قد أسفر فى السنة الاخيرة من الحماية عن خمس (1/5) ما يجب ان يكون فى الابتدائى ، وثمن (1/8) ما يجب ان يكون فى الثانوى ، **وثلاثة اضعاف** ما يجب ان يكون فى العالى .

3 — والمضمون الاجتماعى لكل هذه الارقام والنسب هو ان التعليم الفرنسى فى المغرب لم تستفد منه الجماهير الشعبية اطلاقا . لقد كان — كما قلنا — تعليما خاصا بنخبة ضيقة جدا ، النخبة التى كان بامكانها ان تضمن لابنائها — وبمختلف الوسائل — الاستمرار فى الدراسة حتى النهاية ، أو قريبا منها .

ومن غريب المفارقات **ان هذه النخبة الاجتماعية التى قادت الحركة الوطنية او انتسبت اليها كانت ، بمقدار ما تحتج على لا قومية التعليم فى المغرب ، بمقدار ما تدفع بابنائها نحو المدارس الاوربية** . وتلك ظاهرة ما زالت قائمة الى الان . . لقد قامت هذه النخبة ضد سياسة فرنسا فى المغرب ، سياستها التعليمية والاقتصادية والاجتماعية ، ولكن الصورة البديلة التى تكونت لديها عن المغرب كما تريده أن يكون ، هى صورة مستمدة اساسا من فرنسا ذاتها ، من نظامها التعليمى واقتصادها الليبرالى . **ومن هنا اصبح هم هذه النخبة غداة الاستقلال ، وقد كانت هى وحدها المؤهلة اجتماعيا وثقافيا لتولى المسؤوليات ، هو العمل على استمرار الوضع القائم وتنميته على اساس النموذج الفرنسى . اما التغيير الجذرى ، اما اعطاء الاستقلال مضمونه الحقيقى ، سياسيا واجتماعيا واقتصاديا وثقافيا ، فذلك ما لم تكن قادرة عليه بحكم تكوينها الفكرى وانتمائها الاجتماعى** . (انظر الفصل المقبل) .

4 — وما دمنا قد اشرنا الى « **لا قومية** » **التعليم** الذى اقامته الحماية

فى المغرب ، فلا بأس من التذكير ببعض الحقائق المعروفة . فالتعليم الاسلامى — وهو التعليم المخصص لابناء المغاربة — لم يكن اسلاميا الا بالاسم . فقبل سنة 1944 لم يكن هناك اى اهتمام باللغة العربية والمواد الاسلامية . فلقد كانت اللغة العربية والثقافة الاسلامية ممنوعة او شبه ممنوعة الا ما كان من بعض الدروس الدينية فى مدارس أبناء الاعيان . اما بعد سنة 1944 ، وهى السنة التى تقرر فيها تخصيص 10 ساعات فى الاسبوع للعربية والمواد الدينية ، مقابل 20 ساعة للفرنسية والمواد المدروسة بها ، فى الابتدائى ، فقد ظلت الحصص العربية ضعيفة هزيلة ، غير خاضعة لاية مراقبة او توجيه . وكثيرا ما كانت حصص عياء وملل للتلاميذ : فالكتب المدرسية منعدمة تماما ، والمعلمون اشخاص « يحسنون » القراءة والكتابة ويحفظون شيئا من القرآن والفقه وأشعار العرب .. هذا فى احسن الاحوال . اما التكوين البيداغوجى ، أما التدريس وفق الاساليب العصرية فذلك ما كانوا يجهلونه بالمرة . لقد كان يطلب من التلاميذ أن يحضروا ويحفظوا .. وكثيرا ما كان المطلوب منهم حفظه يفوق مستواهم الفكرى بكثير ..

اما فى الثانويات الاسلامية فلقد كانت اللغة العربية لغة أجنبية مثلها مثل الالمانية والانجليزية ، بل انها كانت تعتبر أحيانا لغة ثانية مثلها مثل الدارجة المغربية التى كانت تقبل كلغة ثانية بدلا من العربية الفصحى . واما « الليسيات » الثانويات الاوربية التى كانت قبلة ابناء النخبة التى تحدثنا عنها ، فلم تكن تعير اى اهتمام لتعليم العربية لابناء المغاربة . وكل ما كان هناك هو دروس خاصة فى العربية او الدارجة تلقن بالفرنسية للفرنسيين كلغة ثانية ، وتتخذ مادة لها قصصا خرافية وحكايات تشوه بالمغرب وتاريخه وحضارته .

وهكذا كانت الحصص المخصصة للعربية ، سواء فى المرحلة الابتدائية او الثانوية ، ذات نتيجة سلبية جدا . لقد رسخت فى اذهان التلاميذ صورة

مشوهة عن العربية وثقافتها ، مما جعلهم يكتسبون رد فعل سلبى لاشعورى ضد كل ما هو عربى ، وهو رد فعل ما زالت آثاره قائمة فى بعض الاوساط المثقفة .

ان هذا لا يعنى ان مضمون المواد التى كانت تدرس بالفرنسية كان احسن حالا من مضمون المواد العربية . غير انه يجب أن لا ننسى ان قدرة الاطفال على المقارنة تكاد تنحصر فى الشكل والاسلوب .وبالفعل فلقد كان جل المعلمين بالفرنسية ، فرنسيين ذوى تكوين بيداغوجى لائق . وكان استعمالهم لاساليب التدريس الحديثة ، مع جدة المواد التى كانوا يدرسونها ، عاملا أساسيا فى تركيز **شعور الاعجاب** ، لدى اطفالنا وشبابنا ، بكل ما هو **فرنسى** ، مقابل **الشعور بالاحتقار والنفور** لكل ما هو عربى .

اما عن مضمون الدراسة ، فبقدر ما كان محتوى الحصص المخصصة للعربية منتميا الى عصور الانحطاط ، بقدر ما كان مضمون المواد المدروسة بالفرنسية ليبراليا استعماريا .. ليس المهم ما يتلقاه الاطفال من دروس اللغة والمحادثة والحساب والاشياء .. ولكن المهم **هو ما يبقى فى اذهانهم بعد ان ينسوا كل ذلك .. ان ما يبقى — وما زال باقيا — هو التوجيه الاستعمارى ، وعقول مؤطرة ضمن هذا التوجيه .**

5 — بقى علينا ان نقول كلمة موجزة عن التعليم الوطنى ، الاصلى منه والحر العربى . لقد عرف التعليم الاصلى نموا وتطورا نسبيين منذ عام 1944 ، ولكن ذلك ، كان كما قلنا قبل ، فى اطار الوضعية التى ورثها عن عهد ما قبل الحماية . فلم يعرف هذا النوع من التعليم اية تعديلات عميقة سواء فى شكله أو فى مضمونه ، مثل تلك التى عرفتها جامعة الازهر بالقاهرة مثلا . ولذلك بقى تاثيره فى الحياة الثقافية محدودا جدا ، على الرغم من انه

قد استطاع ان يفرض نفسه غداة الاستقلال كنوع كان يدخل في الحساب دوما . وسنرى تفصيل ذلك في الفصول المقبلة .

اما التعليم الحر ، فلقد خلق ، كما قلنا ، تيارا وطنيا متحررا بحكم طابعه العربي ، وبتأثير الوضعية الاجتماعية لرواده ، وهم في الغالب من ابناء الطبقات الفقيرة والمتوسطة . وبما أن هذا النوع من التعليم كان مبتورا لافتقاره الى مؤسسات عالية تستقطب المتخرجين منه ، فلقد كان على هؤلاء ان يتوجهوا الى الشرق العربي ، حيث تمكنت افواج عديدة منهم من اتمام دراستها في الجامعات العربية ، في القاهرة ودمشق خاصة ، مما جعل ذلك التيار الوطني الذي خلقه هذا النوع من التعليم يتعمق ويتسع .

واذا كان هذان النوعان من التعليم لم يمنحا للمتخرجين منهما نفس الحظوة والامتيازات التي حظى بها اولئك الذين درسوا في المدارس والجامعات الفرنسية ، فانهما قد زودا جهاز التعليم غداة الاستقلال باطر عربية ساعدت كثيرا على حل مشكلة الاطر التعليمية التي عانى منها المغرب كثيرا آنذاك . كما انهما قد خلقا تيارا عربيا قوميا طغى — رغم ضحالته احيانا — على حياتنا الثقافية عموما . واذن ، فلقد وجد المغرب نفسه غداة الاستقلال امام عقليتين ، وبالاحرى امام **نمطين فكريين متنافرين** الى حد كبير : **النمط الغربي** ، الذي أنتجته المدارس الفرنسية ، الاوربية منها و (الاسلامية) **والنمط العربي الاسلامي** الذي انتجته المدارس العربية الحرة وكليات التعليم الاصلي وجامعات الشرق . ولقد جذر هذا التنافر ، اختلاف الوضعية الاجتماعية للمنتمين لهذا النمط او ذاك ، مما جعل الصراعات الفكرية والاختلافات الثقافية تعكس ، الى حد بعيد الصراعات الاجتماعية والطبقية . نعم ، انه ليس من الحكمة ان يعمم المرء مثل هذه النتيجة ، ولكنها مع ذلك كانت ، في الواقع ، شبه عامة ، خاصة في السنوات الاولى من الاستقلال ، اي قبل ان تتحرك التناقضات الاجتماعية بشكل بارز .

تلك ، على العموم ، هى اهم النتائج التى اسفرت عنها تعليم الحماية فى المغرب . نتائج تعليمية ، ولكنها ذات ابعاد سياسية واجتماعيه خطيرة ، ستنعكس آثارها على اهم المشاكل التى سيرتطم فيها المغرب المستقل ، وعلى راسها مشكل التعليم ذاته .

المراجع :

بالاضافة الى المراجع المذكورة فى آخر الفصل الماضى ، نشير الى المراجع التالية ومنها استقينا مختلف الاحصائيات التى أتينا بها فى هذه الحلقة .

1 - LADISLAV CERYCH : Européens et Marocains 1930 - 1956. Sociologie d'une décolonisation. Bruves (Belgique) - 1964.

2 - R. GAUDEFROY DEMOMBYNES : L'Œuvre Française en matière d'enseignement au Maroc. Paris - 1928.

3 - Répertoires des Services et des Etablissements publics d'enseignement au Maroc.

فكــر « النخبة »

والطابع التوفيقي لـ « المبادئ الاربعة »

حاولنا في الصفحات الماضية ، ان نقدم للقارىء صورة مجملة عـــن حصيلة التعليم في المغرب على عهد الحماية ، مركزين على أبعادها الاجتماعية والسياسية والثقافية . وقد رأينا كيف ان هذا التعليم قد ادى ، في نهايـــة المطاف ، الى تركيز الانفصام في الشخصية المغربية ، وتعميق الهـــوة بيـــن النخبة العصرية التي تلقت تعليمها في المدارس الرسمية (الاسلاميـــة منهـــا والاوربية) ، وبين النخبة التقليدية التي انتجها تعليمنا الوطني (الاصلي منـــه والحر) ، مما أدى الى خلق عقليتين مختلفتين ، أو **نمطين فكريين ، متنافرين الى حد بعيـــد .**

لقد كان النمط الاول ، في جملته ، **غربيا** في تكوينه وميوله ، مؤطرا ضمن توالب **الثقافة الاستعمارية** التي تلقاها . ولكنه اذ يطمح الى الاخذ بالنموذج الفرنسي في جميع مرافق الحياة ، كان يجد نفسه يعاني من تناقض وجدانـــي حاد : أن شعور الاعجاب بالغرب وثقافته وتقنيته واساليبه وكـــل مظاهـــر حياته ، يكبله شعور بالحذر والتحفظ ازاء هذا الغرب نفسه ، الـــذي هـــو

المستعمر ذاته ، ويشوش صفاءه احساس غامض بماض مزدهر ، وحضارة يعترف بها التاريخ ، هما الماضى المغربى والحضارة العربية الاسلامية .

اما النمط الثانى فلقد كان مغربيا عربيا اسلاميا **تقليديا** ، مشدودا الى الماضى بالف وثاق ، الماضى المجد الى ابعد حد ، مما جعله ينتزع منـــه ، بشعور او بدون شعور ، صورة المستقبل المأمول .. لم يكن هذا الفريـــق فى تطبيعة نهائية مع الغرب ، بل انه كان ، بالرغم من صورة الماضى الممجد التى استحوذت على ذهنه استحواذا ، يعيش بعض مظاهر الحضارة الغربية، ويتوق الى ان ينال منها ابناؤه حظا اوفر . ولذلك بقى مستعدا ـــ فى حـــدود معينة ـــ للدخول مع الغرب فى حوار ما ، حوار محدود ، تلفه بطانة وجدانية سميكة من التحفظ والحذر .

قد يبدو ، من خلال هذا الذى قلناه ، ان هناك ، على كل حال ، نقطة التقاء بين الجانبين ، ما دام الاول منهما مندفعا **كثيرا** الى الغرب ، متمسكا قليلا بالمقومات الوطنية ، وما دام الثانى ، على العكس مـــن ذلك ، **اكثـــر** تمسكا بهذه المقومات ، **واقل** اندفاعا الى الغرب .

هذا صحيح ، ولكن فى حدود ضيقة جدا .. حدود زاد من ضيقها ، ليس فقط اختلاف المنطلقات والمسبقات والمفاهيم ، بل ايضا **اختلاف تصور كـــل منهما لميدان الآخر** ، الشىء الذى يجعل من كل حوار محتمل ، حوارا اكثـــر بطئا ، واشد عقما من حوار الصم .

لم **تكن للجانبين لغة ثقافية واحدة مشتركة** ، وبالتالى فان مصادر معرفة كل منهما بميدان الآخر ، لم تكن واحدة ولا مباشرة . لقـــد اكتسب الجـــانب الاول ـــ الجانب العصرى ـــ احساسه الغامض بماضى المغرب ، وبالحضارة الاسلامية عموما ، بواسطة ما كتبه الفرنسيون خاصة والمستشرقون عامة . واكتسب الجانب الثانى شعوره بضرورة التفتح ، ولو بعض الشىء ، علـــى

الغرب وحضارته ، عن طريق ما كتبه عرب المشرق ، وهكذا **تعـرف الاول منهما على الشرق بواسطة الغرب ، وتعرف الثانى على الغرب بواسطـة الشـرق .**

ان هذه المعرفة غير المباشرة لميدان «الخصم» جعلت كلا من الفريقين يتحفظ ، ليس فقط من الاندفاع الى ميدان الآخر سلبا او ايجابا ، بل حملـه ايضا على الشك فى مدى معرفته به . وفى مثل هذه الحالة يصبح السكوت — مع بعض المجاملة — افضل الف مرة من كل حوار او اصطدام .

من هنا يمكن ان نتبين احد الاسباب الرئيسية فى عدم قيـام اى نشاط فكرى فى المغرب خلال الفترة التى اعقبت الاعلان عن الاستقلال . اننا نفتقد ذلك النقاش الفكرى والسياسى الذى يقوم عادة على صفحـات الجرائـد والمجلات والكتب عند ما يجتاز وطن ما ، منعطفا تاريخيا ، كذلك المنعطـف الذى اجتازه المغرب من جراء «انتهاء عهد الحجر والحماية وبـزوغ فجـر الاستقلال والحرية» (1) ، وهذا ايضا ما جعل السياسيين عندنا يحجمون — فى السنوات الاولى من الاستقلال — عن طرح اختلافاتهم السياسية أو المذهبية على صعيد الادب السياسى المكتوب . لقد ظل النقاش محدودا فى الاروقـة والكواليس ، الشيء الذى مكن الجميع من لجم الصراعات ، وافساح المجال واسعا للتكتيك وما يتبعه من حلول وسطى توفيقية مؤقتة .

السكوت عن المشاكل الحقيقية ، واجتناب طرحهـا على العمـوم ، والالتجاء الى التكتيك والحلول الوسطى ، والظهـور بمظهـر « الاتحـاد والانسجام » ... تلك هى ابرز الصفات التى سيطرت على العلاقات القائمة بين عناصر النخبة المسيرة غداة الاستقلال ، وبالتالى المعالم البارزة للاطار

(1) جملة من خطاب المغفور له الملك محمد الخامس عند عودته من المنفى. (نوفمبر 1955) .

العام الذى كانت تلتمس داخله الحلول لمختلف المشاكل المطروحة ، وعلى راسها مشكل التعليم .

* * *

على ان الحاحنا على هذا الجانب السيكولوجى ، يجب ان لا يحجب عنا الجانب **الموضوعى** ــ الاجتماعى والاقتصادى ــ الذى كان له دور اساسى ورئيسى فى صياغة هذا الموقف الذى وقفته النخبة القيادية من مختلف المشاكل المطروحة . وهنا لا بد من التذكير بمعطيات أساسية فى الموضوع .

لقد كانت النخبة التى تولت زمام الامور عقب الاستقلال ، هى نفسها تلك التى تحدثنا عنها فى الصفحات الماضية : النخبة التى تمخض عنها تعليم الحماية الفرنسية فى المغرب . لقد كانت هى وحدها المؤهلة ــ اجتماعيا وثقافيا ــ لتولى المسؤوليات . وكما اشرنا الى ذلك من قبل ، فان هذه النخبة كانت ، فى الاعم الاغلب ، تنتمى الى العائلات الارستقراطية ، والبورجوازية الناشئة ، التجارية منها والعقارية والزراعية . ان تحليل **فكر** هذه النخبة واسلوبها فى معالجة الامور ، يتطلب التذكير **باصولها الاجتماعية**، وجذورها **الطبقية** . واذا كان المجال هنا لا يتسع لعرض مفصل حول نشأة البورجوازية المغربية وتطورها ، فلا اقل من الاشارة المركزة الى الخطوط العامة التى تعيننا على تصور ما كان بامكانها أن تفعل ، عندما تولت مسؤولية التسيير غداة الاستقلال .

بدات براعم البورجوازية المغربية تتفتح ابتداء من النصف الثانى من القرن الماضى ، وهو التاريخ الذى بدأ فيه النفوذ الاستعمارى ــ التجارى منه خاصة ــ يتوطد فى المغرب . لقد بدات ، آنذاك ، جماعة « التجار » التقليديين تتعرف عن كثب على أوربا وأساليبها الحديثة ــ خاصة فى ميدان المبادلات ــ وتحاول أن تقتبس منها وتستفيد من خبراتها . وبما أن هذه الطلائع البورجوازية المغربية كانت ، بحكم تكوينها وظروف نشأتها ، عاجزة عن منافسة البورجوازية الغربية ونفوذها الاقتصادى والسياسى ، وبما انها

كانت ، من جهة اخرى ، عاجزة ، نظرا لضعفها عددا وعدة ، عن القيام في المغرب بمثل الدور التاريخي الذى قامت به البورجوازية الاوروبية في بلدانها ، الشيء الذى جعلها تعيش مكرهة تحت رحمة الاوضاع الاقطاعية وشبه الاقطاعية القائمة والموروثة ، فانها ، نظرا لذلك كله ، بقيت مجرد بورجوازية هجينة ووظيفية ، تقوم بدور الوسيط للراسمالية الغربية ، مقابل ما تستفيده من « سخرتها » هذه ، وايضا من اجل ان تضمن لنفسها نوعا من الحماية يتيها ضريات المخزن (نظام الاحتماء) .

وعندما فرضت معاهدة الحماية على الشعب المغربى (1912) ، واخذ جيش الاحتلال الفرنسي يوطد «الامن» في البادية المغربية ، وجدت طلائع بورجوازيتنا مجالا اوسع لكسب الربح ، وذلك عن طريق «شراء» الاراضي التي تركها اهل البادية الذين غادروا مواطنهم — خاصة في الضواحي القريبة من المدن الكبرى — تحت ضغط الاحتلال ، ثم استغلالها بواسطة «الخماسين» و «الرباعين» واشباه الاجراء ، كما تمكنت ايضا من توسيع مجال مبادلاتها التجارية في المناطق البدوية الاخرى التي «استتب» فيها «الامن» ، ولم يغادرها اهلها ، اضف الى ذلك كله استفادتها من الاساليب الحديثة (المصارف ، تغيير العملة ، طرق المواصلات .. الخ) التي بدات سلطات الحماية الفرنسية في اقرارها .

كل ذلك جعل البورجوازية المغربية الناشئة تنتعش ، وفي نفس الوقت تزداد اعجابا بالحماة الجدد . ولكن هذا «الاعجاب» لم يكن صافيا ولا تاما . فالطلائع البورجوازية هذه ، تنتمي الى ارستقراطية تقليدية (تجارية — دينية — علمية — عقارية — مخزنية) لم يكن من السهل عزلها عن تراثها ، ولا فصلها عن العادات والتقاليد والاعراف التي كانت تشكل جزءا اساسيا من هويتها ، خصوصا والحماية الفرنسية تشكل ، بوصفها غزوا اجنبيا

«نصرانيا» ، تحديا سافرا لقيمها وماضيها ومقومات الحضارة التى تنتمى اليها ، ولذلك بقى اعجابها بالاساليب الحديثة التى ادخلتها الحماية الى المغرب ، وانشراحها للافاق الجديدة التى فتحتها لها أول الامر ، بقى كل ذلك مشوبا بالحذر والتحفظ .

وقد تأكد هذا التحفظ والحذر عندما بدأ الأمر يستقر بالفرنسيين ، اى عندما اخذوا يقيمون مؤسسات تجارية واقتصادية صناعية فى البلاد ، وعندما اخذ المعمرون يستولون على الاراضى الخصبة . . . عندئذ ضويقت البورجوازية المغربية فى مجالها الحيوى ، التجارى والزراعى بالخصوص ، فخاب ظنها — او كاد — فى حسن نية الفرنسيين ، وتأكد لديها ان ما كانت تحلم به من ان الحماية **ستأخذ بيدها** وتساعدها على النمو والتطور ، انما هو مجرد سراب . لقد اصطدمت بحقيقة مرة ، وهى أن البورجوازية الفرنسية اصبحت تضايقها فى عقر دارها ، بل وتهددها فى مصادر ثروتها ، فكان رد فعلها : **الاحتجاج والمطالبة بالحقوق والاصلاحات** . . الخ . . وتلك كانت **بداية قيام الحركة الوطنية المغربية .**

وعلى الرغم من أن الحركة الوطنية المغربية قد بدأت حركة اصلاحية ، تولت قيادتها البورجوازية التجارية والارستقراطية التقليدية ، وعلى الرغم من ان مطالبها لم تكن تتعدى اول الامر تطبيق بنود الحماية ، اى المطالبة بوفاء السلطات الفرنسية بما وعدت به من اصلاحات تمكن المغرب — وبالذات البورجوازية المغربية — من التطور السريع نحو وضع قار يسمح له بتسيير شؤونه بنفسه، على الرغم من ذلك كله فان اتساع مجال دعايتها الى الاوساط الشعبية ، وخاصة اليد العاملة العصرية التى خلقتها المؤسسات الرأسمالية التى اقامها الاستعمار الفرنسى بالمغرب ، بالاضافة الى احتكاك القيادة الوطنية بالحركات التحريرية والاوساط الليبرالية فى الخارج ، مع ما رافق ذلك من انفتاح آفاق جديدة نتيجة الحرب العالمية

الثانية .. أن ذلك كله ، قد جعل الحركة الوطنية المغربية تجذر من مطالبها وتطرح شعار **الاستقلال** ، الشعار الذى تجاوبت معه وتبنته كل القيادات التقليدية على اختلاف انتماءاتها ودرجات مسؤولياتها . وهكذا تكون حلف وطنى اخذ يتقوى باستمرار نتيجة ردود الفعل العنيفة التى قامت بها سلطات الحماية .

لقد كان هذا الحلف الوطنى يضم البورجوازية المغربية الناشئة ، بقسميها التجارى والزراعى ، والارستقراطية التقليدية الدينية منها والعلمية والسياسية ، وجماهير الشعب المغربى بمختلف فئاته .. ولقد زاد من **تماسك هذا الحلف** التجاء سلطات الحماية الى خلق **«قوة ثالثة»** قوامها جماعة من القواد والباشوات الاقطاعيين الذين جعلتهم عزلتهم المديدة فى البادية يشعرون بذلك العداء التقليدى الذى كان يشعر به البدوى ازاء الحضرى طوال فترات مهمة من تاريخ المغرب . لقد كانت هذه «القوة الثالثة» تشكل تهديدا خطيرا للبورجوازية الحضرية ، سرعان ما ادركت مغزاه ، **فاندفعت تتمسك باذيال المخزن** ، بوصفه السلطة العليا التى تراس الكل .

فى اطار هذا «الحلف الوطنى» تشكل «فكر» هذه النخبة التى تولت زمام الامور غداة الاستقلال . لقد كان هذا الحلف ثلاثيا : 1) البورجوازية الوطنية التى ظلت تقوم بدور الوسيط للراسمالية الغربية ، وبالتالى بقيت تسير فى ركابها اقتصاديا وايديولوجيا ، مع احتفاظها دوما برواسب ضبابية من الفكر الوطنى التقليدى . 2) الارستقراطية الدينية العلمية السياسية التى ظلت متمسكة بالفكر الوطنى التقليدى كعملة صالحة للترويج فى كل مناسبة . 3) جماهير الشعب الكادح المحروم واطره المناضلة التى قادت كفاح شعبنا فى التحرير وتحقيق الاستقلال والتى بدات تتفتح فكريا على التيارات التحررية التى هبت على العالم الثالث منذ بداية الخمسينيات .

وبما ان هذا «التحالف الوطنى» كان — **موضوعيا** — فى صالح النخبة

التي نتحدث عنها ، لانه مكنها من احتلال مركز القيادة جنبا الى جنب مـع الزعامة الرسمية التقليدية ، فان كل همها كان ـ غداة الاستقلال ـ التوفيق بين مصالحها ومصالح هذه الزعامة بشكل يضمن ، في نفس الـوقت ، ولاء الجماهير الشعبية ، وسكوت الاطر الشابة التي كانت قـد بدات تتحـرك وتتساءل وتنتقـد . . .

واذن فلقد كان شغلها الشاغل هو ايجاد صيغ تمكنها ـ امام المشاكل التي بدأت تبرز وتشتد ـ من **التوفيق** بين مصالحها ومصالح الطرفين الآخرين في الحلف. **ومن هنا اكتسى فكرها ، وطريقة معالجتها للمشاكل، طابعا توفيقيا يتجنب طرح المشاكل على حقيقتها ، ويحاول دوما البحث عـن الحلـول الوسطى ، عن الصيغ التوفيقية التي ترضي الجميع ، او على الاقل تحمـل الاطراف المختلفة على السكوت والانتظار ولو الى حين .**

من هنا ندرك الطبيعة التوفيقية لـ «**المبادىء**» التـي اقرت كاساس لـ «مذهب» التعليم في المغرب المستقل ، «**المبادىء الاربعة**» المشهـورة : **التعميم ، والتوحيد ، والتعريب ، ومغربة الاطر .**

قبل ابراز الطابع التوفيقي لهذه «المبادىء» لنعرج أولا على المظهر ، او المظاهر ، التي اكتساها التعليم في بلادنا في السنوات الاولى من الاستقلال.

* * *

لقد ابرزنا في الفصل السابق الطابع الاستعماري ـ النخبوي للتعليـم في المغرب على عهد الحماية ، وبينا أن هذا التعليم كان بدون مردود : فعلاوة على ضآلة نسبة القبول في الابتدائي ، كان جل التلاميذ لا يتمكنون من انهاء السلك الذي ينتمون اليه ، بل يطردون ، او ينقطعون ، دون مستوى الشهادة الابتدائية ، مما جعل الآباء يدركون انه لا فائدة في ارسال ابنائهم الى المدارس، ما داموا سيغادرونها بعد سنوات ، دون الحصول على اية مؤهلات تضمن لهم

وضعية أفضل عندما يلجون الحياة العملية . **لقد ادرك الآباء ان «المدارس» تفسد عليهم ابناءهم** : فلا هم يرونهم يتخرجون بمؤهلات علمية كافية ، ولاهم يستطيعون الاستعانة بهم فى أعمالهم اليومية ، والاحتفاظ بهم كمساعدين أو «عمال» بدون أجرة ، يشتغلون فى الحقل ، أو الدكان ، أو «المصنع» .

كان هناك ، اذن ، نفور عام من هذا التعليم ، الذى لا يخرج سوى المشردين ، المتمردين على العائلة والتقاليد ، المحرومين من كل «صنعة» مفيدة . ولقد تقوى هذا النفور واكتسب صبغة عداء ، عندما تبين أن هؤلاء الذين يلتحقون بالمدارس «العصرية» يغادرونها دون أية معرفة بالدين والاخلاق ، بل كثيراً ما «ينحرفون» ويتنكرون سرا أو علانية للتقاليد الموروثة (يلبسون اللباس العصرى ، يحلقون رؤوسهم على طريقة النصارى ، يدخنون ..) ، أضف الى ذلك أن مصيرهم بعد التعليم ، اذا ما تعلموا ، سيكون حتما العمل مع سلطات الحماية ، اما فى الادارة ، واما فى المؤسسات الرسمية أو شبه الرسمية ، الشىء الذى كان يؤهلهم لان يصبحوا متعاونين ، بشكل او بآخر ، مع الحماية الفرنسية ، لا ثائرين ضدها .

واذن ، فلقد كانت هناك عوامل عديدة ، متداخلة متشابكة ، جعلت جماهير شعبنا تعرض اعراضا واسعا عن ارسال ابنائها الى المدارس الفرنسية ، لقد اكتسى هذا الاعراض عدة اشكال : فمن مجرد عدم الاقبال عليها ، الى مقاطعتها باصرار ، الى اخفاء الاولاد وتهجيرهم ، الى التحايل والاستعانة بالوسائط عندما يطلبون لتسجيلهم فى المدارس .

كانت هناك ، اذن ، **مقاطعة** شبه جماعية وشبه منظمة — خاصة فى الاوساط الشعبية — لمدارس الحماية . لم تكن هذه المقاطعة احتقارا للتعليم او اعتقادا بعدم جدواه .. بل كانت نوعا من «**الكبت**» الأرادى . أما «**البديل**» فلقد كان الانتظار .. **انتظار عهد الاستقلال** ، حيث سيتوفر المغرب على تعليم وطنى يلبى مطامح شعبنا فى التعليم والثقافة والشغل .

وهكذا ، فبمجرد الاعلان عن الاستقلال ، انفجرت هذه الرغبة «المكبوتة» لدى جماهير شعبنا ، رغبتها في تعليم ابنائها ، واعدادهم للمستقبل المامول ، فاصبحت المدارس تحاصر ليل نهار ، ولمدة اسابيع ، خلال بداية كل موسم دراسي عرفته السنوات الاربعة التي تلت الاعلان عن الاستقلال ، تحاصر من طرف الآباء والامهات الذين ينتظرون تسجيل ابنائهم ، ويلحون على عدم مغادرة ابواب المدارس الا بعد الحصول على المقاعد المطلوبة .

لقد كانت ظاهرة غريبة حقا ، تلك التي عرفتها مدارسنا خلال السنوات الاولى من عهد الاستقلال ، لقد ترك الآباء اشغالهم ، وغادرت الامهات والاخوات منازلهن ، ليرابط الجميع ، ولمدة عدة ايام بلياليها امام المدارس ، عند بداية كل موسم دراسي ، واملهم الوحيد في الحياة التمكن من تسجيل الاولاد في قسم من اقسام المدرسة .

لقد فسرنا هذه الظاهرة الفريدة بكونها عبارة عن رغبة جامحة في التعليم تم كبتها — اراديا — خلال عدة سنوات ، وكان اعلان الاستقلال بمثابة «تطهير» لاسباب وعوامل هذا «الكبت» ، ويمكن ان نضيف الى ذلك عاملا آخر كان له اثره الكبير في الاعداد لهذا الانفجار .. نقصد بذلك الدور الذي قامت به الحركة الوطنية ، واساليبها في تحميس الشعب من اجل مناهضة المستعمر والنضال من اجل الاستقلال .

لقد كان اسلوب الحركة الوطنية في «**تشغيل**» الجماعات الحزبية يعتمد في الاعم الاغلب على **الدعاية والتحميس** والوعظ والارشاد ، اكثر من اعتماده على طرح المشاكل الموضوعية ومناقشتها ، وتوعية الجماهير بحقيقة الاوضاع القائمة وآفاق النضال الذي يتحتم خوضه في معركة بناء الاستقلال . لقد لجات بعض الاطر الحزبية ، وحتى القيادة نفسها ، الى اسهل الطرق ، والى اشدها ضررا ، في نشر «الوعي» الوطني وتعميمه . وهكذا طرحت

التداول ، وبشكل واسع ، نعوت «الكفر» و «والزندقة» و «الخيانة» لتلصق ، بحق أو بغير حق ، بكل من «ينحرف» قليلا أو كثيرا عن الركب الذى تقوده الحركة الوطنية ، سواء كان هذا «الانحراف» داخل الركب او خارجه . وبالمقابل كانت الصورة البديلة التى تعطى للجماهير الحزبية عن مغرب الاستقلال المنتظر ، لا يماثلها فى بريقها الا صورة الجنة التى وعد الله بها عباده المتقين . ولهذا السبب ترسخ لدى جماهير شعبنا انه بمجرد الاعلان عن الاستقلال سيجد **كل الاطفال** المقاعد الخاصة بهم فى مدارس وطنية حقة ، كما سيجد كل جائع أو فقير **الخبز** الذى يكفيه ويكفى أولاده (1) .

هذا النوع من الدعاية الرخيصة قد أخفى على جماهير شعبنا ، وربما حتى على القيادة نفسها ، حقيقة المشاكل التى ستطرح غداة الاستقلال ، وبالتالى فان هذه الدعاية قد هيأت الجو لحدوث ذلك الانفجار ، انفجار الرغبة الشعبية الملحة فى تعليم الابناء ، تلك الرغبة التى عبرت عن نفسها ، وبكيفية عملية ، **بمحاصرة المدارس ليل نهار ، المحاصرة التى شكلت اول ضغط جماعى من طرف الجماهير على الحاكمين آنذاك .**

* * *

قد تصلح هذه العوامل السيكولوجية مجتمعة ، لتفسير ظاهرة «الانفجار التعليمى» الذى نتحدث عنه . **ولكنها فى الحقيقة لا تفسر الا مظاهرها السطحية . أما الاسس الموضوعية لهذه الظاهرة الاجتماعية فيجب ان نتلمسها فى الميدان الاجتماعى نفسه ، ميدان العلاقات الطبقية .**

لقد جمع هذا الحلف الوطنى الذى تحدثنا عنه قبل قليل ، جنبا الى جنب،

---

(1) لقد انتشرت دعاية حزبية داخل «الجماعات» مفادها أن مدخول الفوسفاط يكفى وحده لضمان العيش اليومى لجميع افراد الشعب المغربى . وانه سيكون بالامكان بمجرد الحصول على الاستقلال، أن يتوصل كل فرد، وكل صباح، بمبلغ ألف فرنك ، كنصيبه من عائدات الفوسفاط .. ؟

البورجوازية «العصرية» ، والارستقراطية التقليدية ، و «الطبقات» الوسطى والجماهير الشعبية المحرومة . ان الكفاح الوطنى يخفى دوما الصراع الطبقى. ان التناقض الاساسى ، يومذاك ، كان بين المغاربة ككل ، وبين الحكم الاجنبى المتمثل فى نظام الحماية ، أما التناقضات الطبقية فلقد بقيت ثانوية هامشية ، تتمظهر ، عندما تشتد ، بمظهر «الصراع العنصرى» ، وأحيانا بمظهر التقليد والرغبة فى تسلق السلّم الطبقى .. لقد كان من الممكن أن ينفجر هذا الحلف الوطنى ، بفعل تناقضاته الطبقية الخفية لو أن مسيرة الكفاح من اجل الاستقلال طال بها الامد مدة كافية لتحويلها الى ثورة حقيقة ، ثورة يلعب فيها الصراع الطبقى دوراً اساسيا ، لو أن الفرنسيين لم يسارعوا الى اعـــداد طبخـــة «ايكس ليبان» تحت تأثير الخوف من امتداد لهيب الثورة الحقيقية الى كل من تونس والمغرب ، بعد قيام الثورة الجزائرية .

لقد عمد الفرنسيون الى حل المشكل مع المغرب وتونس حـــلا سياسيا وسطا ، وبالتالى اجهضوا الثورة المغربية فى مهدها . وقد ساعدهم على ذلك عاملان اساسيان : **اولا** تمكنهم من انشاء «**قوة ثالثة**» استعملوها كتهديـــد لنحركة الوطنية وقيادتها ، وبالتالى فرض الحل الذى يريدون .. **ثانيا** طبيعة التركيب الاجتماعى للحركة الوطنية نفسها ، وعدم توفر قيادتها البورجوازيه على جذور عميقة تمكنها من مواصلة قيادة المسيرة النضاليـــة ، وبالتالـــى استعدادها للتنازل وقبول «الحل الوسط» ، قبل أن تفلت الامور من ايديها .

ومهما يكن ، فان الاعلان عن الاستقلال بالشكل المعروف ، كان لا بد أن يحرك التناقضات الطبقية داخل الحلف الوطنى ، خصوصا والاستقـــلال يعنى استلام القيادة البورجوازية زمام السلطة فى المجتمع ، الشىء الذى كان لا بد أن يعمل على الكشف عن الطابع الانتهازى المصلحى لعدة عنـــاصر قيادية ، فى الحركة الوطنية بقسميها البورجوازى «العصرى» ، والارستقراطى التقليـــدى .

لقد بدا واضحا للجماهير الشعبية ، غداة الاستقلال ، أن ما كانت تحلم به نتيجة الوعود البراقة التى روجتها قيادة الحركة الوطنية ، لم يكن سوى سراب . وبما أن وعيها الطبقى كان ضعيفا خافتا ، فانها لـم تتردد فى **ربط السلطة وبالتالى الغنى ، بالتعليم** : ان الذى مكن النخبة من ثروتها ، وأهلها لاستلام مراكز المسؤوليات ، كان فى المنظور الجماهيرى آنذاك ، هو **التعليم** .

واذن ، **فان «الانفجار التعليمي» الذى نتحدث عنه ما هو فى حقيقته وجوهره سوى شكل من اشكال الصراع الطبقى** . لقد ادركت جماهير شعبنا ، بوعيها الساذج آنذاك ، ان مفتاح الحصول على وضعية مادية ومعنوية لائقة، وان الطريق الى السلطة والنفوذ ، بمختلف مستوياتهما ، هـو التعليـم . ولذلك بادرت بالدفع بأبنائها ، جملة ، الى المدارس ، مصرة على **قبولهم فيها** ، سواء توفرت المقاعد او لم تتوفر ، لقد ترسخ فى ذهن الجماهير الشعبيـة ان الحصول على مقاعد مدرسية لابنائها يعنى ضمان تأهيلهم لتولى المناصب الادارية والوظائف الحكومية . لقد ظل التعليم لدى الشعب المغربى غـداة الاستقلال خاضعا لهذا التصور : **تلميذ اليوم هو حاكم الغد** . . ذلك ما تنبهت اليه ، خلال عهد الحماية ، البورجوازية المغربية . وهذا ما ادركتـه أخيرا الجماهير الشعبيـة .

* * *

لقد وجدت النخبة الحاكمة نفسها ، غداة الاستقلال ، امام هذا الضغط الشعبى الجارف الذى يفرض نوعا من «اجبارية» التعليم . وبطبيعة الحال لم تكن تخفى عليها الدلالات السياسية والطبقية لهذه الظاهرة . ولذلك وجدت نفسها مجبرة على البحث ، بسرعة ، عن حلول لهذا المشكل ، قبل ان يتطور الامر «الى ما لا تحمد عقباه» .

فما هى ، اذن ، **هذه الحلـول** ؟

يمكن التاكيد من الان انها ستكون من النوع **التوفيقي** ، الذى يلائـم طبيعة «فكرها» ، وأنها ستكون كذلك حلولا سريعة ارتجاليـة ، سطحيـة ومؤقتة . وهذا ما حصل بالفعل .

من الناحية العملية : اضطرت الحكومات الاولى ، غداة الاستقلال ، الى قبول اكثر ما يمكن من التلاميذ فى المدارس الابتدائية ، مما جعل تعليمنا الابتدائى يقفز ، من حيث الكم ، قفزة هائلة (1) ، أما الوسائل التى استعملتها فكانت كمـا يلـى :

— **من حيث الحجرات** : استعملت البنايات المدرسية التى كانت قـد بدات سلطات الحماية فى بنائها قبل الاستقلال ، بالاضافة الى بنايات مدرسية اخرى كانت مخصصة للتعليم الذى من النوع الاوربى ، والتى كانت البعثة الثقافية الفرنسية قد بدات فى تسليمها تدريجيا لوزارة التعليم المغربيـة . . على أن اهم وسيلة مكنت الحكومة المغربية من الاستجابة للضغط الشعبى حول المدارس ، هو احداث **نظام التناوب ونصف الحصـة** ، حيث اصبحت الحجرة الواحدة تستقبل يوميا فوجين او اكثر من التلاميذ ، وهو نظام ما زال العمل جاريا به الى الآن فى بعض الاقسام الابتدائية . وسنعود الى الحديث عنه فيمـا بعـد .

— **من حيث الاطر التعليمية** : عمدت وزارة التعليم الى توظيف كل من «يحسن» القراءة والكتابة بالعربية أو الفرنسية ، صغارا كانوا أو كبـارا ، عاطلين كانوا او محترفين لمختلف المهن الحرة . لقد كان كل من يحمل الشهادة الابتدائية ، او يانس من نفسه أنه فى مستواها يلتحق كـ «معلم» فى المدارس الحكومية . وقد أحدثت دورات تكوينية لهؤلاء قصد تزويدهم بشىء ما مـن

(1) سندرس تطور التعليم فى المغرب من حيث الكم منذ الاستقلال الى اليوم فى الفصل الخامس.

المعلومات العامة و «الاساليب البيداغوجية» في أطار ما كان يسمى بـ «التكوين السريع» .

لقد فرضت جماهير الشعب على المسؤولين نوعا من «اجبارية» التعليم ، ليس فقط بالنسبة للاطفال الصغار الذين هم في السن «القانوني» ، بل ايضا لمختلف الاطفال الذين لم يبلغوا سن الرشد ، وقد وقع التفكير بالنسبة لهؤلاء ، في احداث «سلك للانقاذ» خاص بهم ، كما نظمت وعلى نطاق واسع دروس لمحاربة الامية .

ان فتح المجال لاكبر عدد ممكن من التلاميذ ليلتحقوا بالمدارس ، كان ، بطبيعة الحال ، خطوة أولى عملية نحو «**تعميم**» التعليم . كما ان توظيف كل مغربي «يحسن » القراءة والكتابة ليقوم بمهام التدريس ، كان ايضا خطوة اولى عملية نحو «**تعريب**» التعليم ، باعتبار ان جل الذين التحقوا بالتدريس كانوا من الذين يعرفون العربية وحدها ، أما مزدوجو اللغة او الذين يحسنون الفرنسية فقط فلقد التحقوا بالادارات والوظائف الاخرى التي كانت تمنحهم اجورا احسن .

واذا اضفنا الى ذلك ان هذا القبول الواسع في التعليم الرسمي يعني في حقيقة الامر الدفع بالتعليم الحر والتعليم الاصلي الى نقطة هامشية نائية ، على خريطة تعليمنا ، ادركنا ان «**توحيد**» التعليم قد فرض ، هو الآخر نفسه ، على صعيد الواقع .

واذن فلقد فرض الضغط الشعبي ، في ميدان التعليم ـ بكيفية عملية ملموسة ، الاجراءات التالية التي تمت أول الامر بشكل عفوي آلي : تعميم التعليم ، تعريبه ، مغربة اطره ، توحيده .

وهكذا نرى أن ما سمي فيما بعد بـ «الاختيارات» الاساسية لـ ا«سياستنا» التعليمية ، والمعبر عنها بـ «المبادىء الاربعة» : (التعميم ،

التوحيد ، التعريب ، مغربة الاطر) **هي في الحقيقة «اختيارات» فرضها الواقع قبل ان تقرر بكيفية رسمية .**

اما من الناحية النظرية ، أي من **ناحية «التخطيط»** الذي واجه بـه المسؤولون هذه المشكلة ، مشكلة التعليم ، التي فرضت نفسها ، على الرغم من تزاحم المشاكل الاخرى السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، فلقد تشكلت لجنة لمعالجة شؤون التعليم واقرار أسس «مدرسة وطنيةُ» و «مذهب تعليمي» تلك هي **«اللجنة الملكية لاصلاح التعليم»** التي عقدت أول اجتماع لها يـوم 28 — 9 — 1957 (هي في الحقيقة احياء للجنة تحمل نفس الاسم شكلت اثناء الحماية ، وعقب الحرب العالمية الثانية ، ولكنها فشلت في مهمتها ، خاصة بعد أن عدل الفرنسيون عن سياسة «التفتح» التي سلكها اريك لابون — انظر الفصل الماضي) .

لقد كانت هذه اللجنة تضم خليطا من الشخصيات السياسية والثقافية والدينية ، يعكس تركيبها مختلف الاتجاهات التي كانت تتصارع في «النخبة» القيادية ، داخل الحلف الوطني المذكور . وقد خرجت اللجنة من دراستها لمشكل التعليم بـ «اختيارات اساسية» هي «المبادىء» الاربعة المذكورة : (التعميم، التوحيد ، التعريب ، مغربة الاطر) . **لقد جاءت هذه «الاختيارات»** — كما سنوضح بعد قليل — **تعكس الطابع «التوفيقي» لفكر هذه النخبة ، بقدر ما تعبر عن امر واقع فرض نفسه** . اما البحث عن الحلول الصحيحة الجذرية، أما ايجاد تخطيط محكم ، فذلك ما لم يكن في امكان هذه اللجنة العثور عليه ، بل حتى التفكير فيه . فمصالح افرادها مختلفة ، ورؤاها متباينة ، ومشاغلها الحقيقية لم تكن التعليم بقدر ما كانت اشياء اخرى «أهم» من التعليم . ولذلك لجأت الى حل «توفيقي» وسط ، يرضي ميول الجميع ، ولكنه لا يطرح المشكل بالشكل الذي كان يجب أن يطرح به .

ان الطابع «التوفيقي» لهذه «المبادىء» واضـــح تماما : فالتعميـــم يرضى رغبة الجماهير فى تعليم ابنائها ، **والتوحيد** يرضى ذوى الميول العصرية واصحاب الميول التقليدية سواء بسواء ، لان بامكان كل منهما أن يفهم منـــه مـا يرضى إتجاهه ، وإذا كان «التعميم» كمبدأ وكواقع يميل الكفة نحو المدافعين عن التعريب،باعتبار أن الخطوة التى تمت فى ميدان التعليم استلزمت اوتوماتيكيا تعريبه من اسفل ، فان مبدأ «مغربة» الاطر لا يلغى **الازدواجية** ، وبالتالـــى يعيد ميل الكفة للاتجاه المضاد .

لقد اقرت هذه «المبادىء» **فى جو المعارك «الصامتة»** التى كانت تجرى بين الاتجاهات المختلفة داخل الحلف الوطنى الذى كان ما يزال قائما آنذاك . ورغبة من الجميع فى استمرار «صمت» المعركة ، حفاظا على وحدة الصف التى كانت تهددها القوات المناوئة، والمشاكل المتفاقمة ، لم تطرح للمناقشة ـــ والى يومنا هذا ـــ طبيعة **العلاقة** التى يجب أن تقوم بين هـــذه «المبادىء» الاربعة ، وبالتالى لم تطرح مسالـــة **الاسبقيـــة** ، ولا كيفيـــة **تطبيق** هـــذه «الاختيارات» ولا **الخطوات المرحلية** . . شان الحلول التوفيقية دائما .

لقد كانت هذه «المبادىء» ـــ كما قلنا ـــ تعبيرا او تنظيرا لواقع فرض نفسه ، فترك أمر تطبيقها لتموجات الحاضر والمستقبل ، الشىء الذى أدى الى فسح المجال للارتجال والتخبط والتراجع وغير ذلك من المظاهـــر التـــى سادت تعليمنا منذ الاستقلال الى اليوم .

* * *

وقبل تتبع مختلف «التموجات» التى عرفها تعليمنا منذ الاعلان عـــن الاستقلال الى اليوم ، لنلق نظرة عجلى على هذه «المبادىء» التى رصفت رصفا ، والتى كثيرا ما تتم الاشادة بها ، باعتبارها **«مبادىء سامية» صالحة .**

انها فعلا مبادىء سامية ، ولكن رصفها بهذا الشكل ، دون بيان علاقة بعضها ببعض وبالتالي دون تحديد ، من السابق فيها من اللاحق ، يجعل أمر تطبيقها خاضعا للصدفة ، مرهونا بتقلبات الاحوال ، ومن ثمة فانه لا يمكن القول انها تشكل «اختيارات أساسية» لـ «مذهب تعليمي» حقيقي .

لنناقش اولا المبداين التاليين : **تعريب التعليم ، ومغربة الاطر** ، ولنتساءل : هل هناك ما يستوجب الفصل بينهما وجعل كل منهما «مبدأ» قائما بنفسه . ان التعريب يتضمن حتما مغربة الاطر . فلماذا لم يكتف بمبدأ التعريب وحده؟

الواقع ان وضع مبدأ مغربة الاطر جنبا الى جنب مع مبدأ التعريب ، لا يمكن ان يفسر الا على أنه اجراء يقصد منه اقرار مبدأ تكوين الاطر باللغة الفرنسية ، وبالتالي استمرار الازدواجية ، وترك التعريب مجرد شعار أجوف للاستهلاك لا أقل ولا اكثر .

يتجلى هذا بصورة اوضح اذا نظرنا الى هذين المبداين في علاقتهما بمبدأ «التوحيد» . وفي هذا الصدد نتساءل ايضا : هل هناك ما يستوجب الفصل بين «التعريب» و «التوحيد» وجعل كل منهما مبدأ قائما بنفسه ؟ اليس توحيد التعليم نتيجة حتمية لتعريبه ؟ ان تعريب التعليم يلغي بكيفية آلية تعدده ، لان مصدر هذا التعدد هو الازدواجية ... ولكن توحيد التعليم لا يتضمن حتما تعريبه ، اذ من الممكن تحقيق «التوحيد» في ظل الازدواجية ، وهذا ما تم فعلا او يكاد .

لننظر الآن في علاقة هذه المبادىء الثلاثة بالمبدأ الاخير «التعميم» ولنتساءل على الفور : هل يمكن تعميم التعليم في المدن والبوادي تعميما جديا عمليا دون توفر العدد الكافي من الاطر المغربية المعربة ؟ وبالتالي هل يمكن — عمليا — تعميم التعليم دون تعريبه ؟ هل من الممكن الاعتماد على أطر غير

معربة ، اجنبية كانت أو مغربية ، فى نشر التعليم والثقافة فى البادية المغربية من اقصاها الى اقصاها ، فى جبالها وسهولها وصحرائها ؟؟

واضح ، اذن ، أن «المبادىء» الاربعة ، لا تصلح **منفصلة** لان تكون اساسا لسياسة تعليمية جدية ، كمذهب تعليمي وطني . وذلك لسبب بسيط، هو أن هذه «المبادىء» ليست فى الحقيقة مبادىء أو اسسا ، او اختيارات جدية ، **وانما هي حلول توفيقية وسطى توفق بين الاتجاهات السائدة وتعكس امرا واقعا فرض نفسه .**

انها مبادىء تكرس التعدد والازدواجية وتفسح المجال واسعا للتراجع عن التعريب بدعوى مغربة الاطر أولا ، وعن التعميم بدعوى انخفاض المستوى بسبب التعريب ، وعن التوحيد بدعوى فتح المجال للمدارس الحرة والتعليم الاصلي ليساهم كل منهما فى «تعميم» التعليم ، مما يهيء تعليمنا لان يبقى دائرة فى حلقة مفرغة ، متخبطا ذات اليمين وذات الشمال ، كما حدث بالفعل ، وما زال يحدث الى الآن . والنتيجة الملموسة هي رجوعه الى ما كان عليـــه أيام الحماية ، اى استمرار كونه تعليما للنخبة .

وبعد ، فهل كان بامكان المسؤولين أن يفعلوا غير ما فعلوا ؟ مهما يكن الجواب عن هذا الســؤال ، فان الشيء المؤكد هو ان الوضعية التعليمية كانت تتطلب آنذاك ، كما تتطلب اليوم ، **القيام بثورة ثقافية واسعة شاملة** ، كانت تستلزم حلولا جذرية اصيلة ، ولكن هل يمكن القيام بهذه الثورة الثقافية ، والعثور على هذه الحلول الجذرية فى ظل اوضاع **لم تتحقـــق فيها الثـــورة الاجتماعية والتغييرات الجذرية الضرورية ؟**

لم يكن استقلال المغرب نتيجة ثورة ، ولا وليد حرب تحريرية طويلـــة الامد ، وانما كان نتيجة حلول وسطى توفيقية ، كانت اجهاضا لثـــورة كانت فى طور المخاض ، فبقي النزيف ، نزيف الاجهاض ، يغذي المشاكل الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الى اليوم .

الفصل الرابع

التعريب و التوحيد

اوضحنا فى الفصل السابق كيف ان المبادىء الاربعة التى اتخذت ، منذ بداية عهد الاستقلال ، اساسا لما يسمى بـ «السياسة التعليمية بالمغرب» لم تكن فى الحقيقة سوى تنظير فج وسطحى لامر واقع فرض نفسه نتيجة ضغط شعبى هائل ، تنظير يعكس فى ذات الوقت الاتجاهات الرئيسية التى كانت — وما تزال — تستقطب مختلف التشكيلات التى تتالف منها «النخبة المسيرة والمفكرة» فى المغرب المستقل .

ان هذا يعنى ان **تعليمنا** ، مثله مثل باقى مرافق حياتنا السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، **قد ظل** ، امام غياب أى تخطيط محكم هادف ، **خاضعا لتاثير مؤشرين** رئيسيين : **تطوره التلقائى العشوائى** ، من جهة ، **ونوعية العلاقات السائدة بين الفئات المتصارعة داخل « النخبة المسيرة »** من جهة اخرى .

ان استحضار هذين المؤشرين الرئيسيين ضرورى لفهم مختلف التموجات ، القرارات والتراجعات ، التى عرفها قطاع تعليمنا ، سواء فيما يخص سيره العام ككل ، أو فيما يتعلق بتطبيق المبادىء الاربعة منفردة أو مجتمعة ، وبالتالى فان ذلك وحده ، هو الذى يمكننا من اضفاء شىء ما

من «المعقولية» على تلك الفوضى العارمة التي عاشها ، ويعيشها ، التعليم فـــي المغرب المستقـــل .

* * *

قبل القيام بتحليل «المسيرة العامة» لتعليمنا خلال السبع عشرة سنة الماضية ، في ارتباطاتها مع التطورات التي عرفتها الاوضاع في بلادنـــا ، سياسيا واقتصاديا واجتماعيا ، علينا أن ننظر أولا فيما عسى أن يكون قد تم انجازه في مجالات المبادىء الاربعة المشهورة ، (التعميم والتوحيد والتعريب والمغربة) . وفي هذا المجال لن نكون بحاجة الى استعراض جميع المراحل ، وانواع القرارات والتراجعات ، التي تخص ميدان كل «مبدأ» على حدة ، فذلك ما يعرفه كل من له اهتمام بشؤون التعليم بالمغرب ، وانما سنكتفي فقط بالقاء نظرة سريعة على الوضعية الراهنة ، من خلال البحث فيما «تم انجازه» في ميدان «التوحيد والتعريب» من جهة ، وفي مجال «التعميم ومغربة الاطر» من جهة ثانيـــة .

1 ــ التوحيـــد والتعريـــب :

لقد كان المقصود من **توحيد التعليم** ــ وما يزال ــ هو انشاء «**مدرسة وطنية مغربية**» ، **مدرسة واحدة** تذوب فيها مختلف انواع التعليم التي تواجدت خلال عهد الحماية ، وتعكس في آن واحد ارادة **الاحتفاظ بالماضي** (المقومات الحضارية العربية والاسلامية) **والتطلع الى المستقبل** (تلبية حاجات التنمية من الاطر المختصة والانفتاح على ثقافة العصر (1) . ان «المدرسة الوطنية المغربية» وفقا لهذا التصور لا يمكن أن تكون **الا معربة** . ولذلك ربطنا هنا بين التوحيد والتعريب باعتبارهما وجهين لموضوع واحد . (انظر الفصل السـابق) .

واذن ، فلقد كان من المفروض أن يخطط لتعليمنا منذ بداية الاستقلال على أساس **القضاء** على ما كان يسمى ، خلال عهد الحماية ، بـــ «التعليم

الاروبى» ، وعلى التعليم الاسرائيلى بنوعيه (مدارس الرابطة اليهودية العالمية، والمدارس الفرنسية الاسرائيلية) من جهة ، و **محاولة** ايجاد صيغة تجمع بين انواع التعليم الوطنية الاخرى (التعليم الرسمى (العصرى) ، والتعليم الاصلى، والتعليم الحر العربى) .

وفعلا ، كان هذا ما يدور فى اذهان المهتمين بشؤون التعليم عند مـــا يتحدثون عن التوحيد والتعريب . وبقطع النظر عن سطحية هذا الفهم لمشكل التوحيد — الشيء الذى سنعود اليه فيما بعد — يمكننا أن نؤكد — مع كامل الاسف — أن السبع عشرة سنة الماضية ، من حصول بلادنا على «استقلالها»، لم تكن «كافية» لتحقيق مبدأ التوحيد ، حتى فى مظهره السطحى هذا ! ذلك لان جميع انواع التعليم التى عرفها المغرب على عهد الحماية الفرنسيـــة ، ما زالت قائمة الى اليوم ، بنفس الشكل وبنفس المضمون ، بل ولربما بانحراف أوسع عن المطامح الوطنية .

— نعم ، فى **التعليم الاسرائيلى تحقق «التوحيد»** ، فبدلا من نوعين من المدارس (مدارس الرابطة اليهودية، والمدارس الفرنسية الاسرائيلية) أصبح لابناء اليهود اليوم تعليم واحد ، هو تعليم الرابطة المذكورة . لقد تركز اهتمام المسؤولين غداة الاستقلال على تصفية المدارس الفرنسية الاسرائيلية ، أى المدارس التى كانت تحت الاشراف المباشر للدولة ، ولكنهم فى نفس الـــوقت تركوا مدارس الرابطة اليهودية العالمية — حاملة «مشعل» الصهيونيـــة — تركوها لاصحاب يخططون لها ما يشاؤون ، ويعلمون فيها ما يريدون ، باللغة التى يريدون — ما عدا العربية طبعا — بل اكثر من ذلك تركوها تمتص تلاميذ المدارس الفرنسية الاسرائيلية .

لقد سلكنا فى هذا المجال بالنسبة للرابطة اليهودية **مسلكا اكثر «تحررا»** من مسلك سلطات الحماية الفرنسية ازاءها . ! ففى حين فرضت الحماية

الفرنسية على اليهود المغاربة ارسال اطفالهم ، او قسما منهم على الاقل ، الى مدارس تشرف عليها المديرية العامة للتعليم اشرافا مباشراً ، هي المدارس الفرنسية الاسرائيلية ، عمدنا نحن الى التخلي عن هذه المدارس ، تاركين الحرية للجالية اليهودية ، ولرابطتها الصهيونية . واذا اضفنا الى هـذا ان المدارس المغربية تخلو تماما — او تكاد — من اى طفل يهودى ، وان جماعات من ابناء اليهود يرتادون صباح مساء مدارس البعثة الفرنسية ، ادركنا حقيقة «التوحيد» الذى تم فى هذا الميدان ! .

— اما **التعليم الحر** ، فلقد حافظ هو الآخر على وجوده ، ولكن فى **اتجاه معاكس** . لقد كانت المدارس الحرة فى عهد الحماية ، معربة تماما ، مهمتها تكوين مثقفين وطنيين ، متشبعين بمقوماتنا الحضارية ومتفتحين على ثقافة العصر وعلومه ، الشيء الذى كان يجعلها مؤهلة لان تصبح غداة الاستقلال نموذجا للمدرسة الوطنية المنشودة . . كان هذا مجرد امل . . ! اما الواقع الان ، فهو أن هذه المدارس قد تحولت الى مدارس «خاصة» ، تتسابق نحو تكريس الازدواجية ، واحيانا الفرنسة شبه التامة ، محاكاة منها لمدارس البعثة الفرنسية (باستثناء مدرسة أو مدرستين) (2)

لقد اكتسبت هذه المدارس صبغة تجارية محض ، فازداد عددها ، وتنوع روادها : لقد كانت أيام الحماية تضم — كما قلنا سابقا — ابناء الفئات الفقيرة والمتوسطة ، خاصة منها المتشبعة بالوعي الوطنى ، **اما اليوم فهى قبلة نوعين من الاطفال** : 1) المطرودون من المدارس الحكومية او الذين لم يجدوا فيها مقاعد اصلا ، وهؤلاء ينتسبون فى الغالب الى الطبقات الفقيرة ويشكلون زبناء **«المدارس» الحرة المنتشرة فى الاحياء الشعبية** ، فى الدور والمنازل ، التى يحشر فيها الاطفال حشرا ، ويلتقط لها المعلمون التقاطا . . 2) ابناء علية الطبقة المتوسطة واطفال الطبقة الغنية الذين لم يحصلوا على مقاعد فى مدارس البعثة الفرنسية ، وهؤلاء هم زبناء **المدارس الحرة العصرية**

«النموذجية» المشيدة في الاحياء الارستقراطية ، وهي تشكل ذيولا مغربيـــة **لمدارس البعثة** : ان هذا النوع من المدارس ابتدائي في الغالب ، اما المرحلة الثانوية فيقضيها «الضعفاء» من تلامذتها في المدارس الحكومية ، في حين يتابع « **الاقوياء** » منهم دراستهم في ثانويات البعثة الفرنسية .

ماذا تعني هذه الوضعية بالنسبة لمطلب التوحيد .. ؟؟ انها تعنـــي ، هنا أيضا ، أن الامر بقي كما كان أيام الحماية ، بل انـــه اسوأ مـــن ذلك ، فالمدارس **الحرة «الشعبية»** ، هي **«امتداد» منحط ومشوه للمدارس الوطنيـــة الحرة المغربية** التي كانت قائمة على عهد الحماية . **امـــا المدارس الحـــرة «العصرية — النموذجية»** فهي **امتداد** لما كان يسمى **بالتعليم الاروبي** .

— وأما بالنسبة **للتعليم الاصلي** ، فكل ما يمكن قوله الآن ، هو انه ظل منذ الاستقلال الى اليوم بين **مد وجزر** : فبعد أن عرف نمـــوا واتساعـــا في السنوات الاولى من الاستقلال (توسيع قواعده الابتدائية والثانوية وانشاء مراكز جديدة) ، تقرر في التصميم الخماسي الاول (1960 — 1964) العمـــل على حذفه تدريجيا بأن «لا يقبل التلاميذ في دوره الابتدائي» ، وذلك ضمن خطة عامة من أجل تحقيق التوحيد .

وهكذا فبينما نجد هذا النوع من التعليم يقفز من 3603 تلميذ سنـــة 1955 — 1956 الى 24436 تلميذ سنة 1959 — 1960 ، اذا به يهبط الى 14944 تلميذ سنة 1964 — 1965 والى 8384 تلميذ سنة 1970 — 1971 حيث تمت تصفية السلك الابتدائي منه وبقي محصـــوراً في بعض المعاهـــد الثانوية التي كان ينتظر أن تصفى بدورها بعد بضع سنين .

أما اليوم (يونيه 1973) فاننا امام حركة واسعة تقـــوم بهـــا الاوساط الرسمية من أجل «بعث التعليم الاصلي» وتوسيع قواعده الابتدائية والثانوية، « وتوفير كل ما يلزم من اجل نموه وازدهاره » !

ومهما يكن من امر ، فان التعليم الاصلي قد بقي كيانه قائما طوال السبع عشرة سنة التي مرت منذ استقلال المغرب ، كنوع يفرض نفسه كلما طرح مشكل التعليم سواء في الأوساط الرسمية او خارجها . أما الموقف الحقيقي للدولة منه ، فهو غير واضح وغير محدد ، انه موقف تمليه الظروف والملابسات السياسية اكثر مما تحدده خطة عامة ، أو سياسة تعليمية قارة ، شأنه شأن القطاع التعليمي ككل .

بقي أخيرا التعليم الرسمي ، اي المدارس الحكومية التي تشكل القطاع الاوسع في نظام تعليمنا . لقد كانت هذه المدارس ، غداة الاستقلال ، صنفين : المدارس التي اقامتها الحماية الفرنسية في «المنطقة الجنوبية» والمدارس التي اقامتها الحماية الاسبانية في «المنطقة الشمالية» . أما اليوم فقد تم توحيد هذين الصنفين بأن **ابتلع الأموذج الفرنسي** منها نظيره الاسباني ، ولكن **على حساب التعريب** . ذلك لان مدارس «الشمال» كانت معربة نسبيا أيام الحكم الاسباني . اما في عهد الاستقلال ، فقد اقتضى «توحيدها» — اي ادماجها في نظام مدارس الجنوب — **اخضاعها** للازدواجية ، التامة ، اي **للفرنسة** .

* * *

يمكننا الآن ، بعد أن استعرضنا ما تم انجازه في ميدان «التوحيد» بالنسبة لانواع التعليم التي كانت قائمة على عهد الحماية — وقد تبين أنها نفس الانواع الموجودة اليوم ، ولربما بحدة اكثر — يمكننا أن نركز اهتمامنا على القطاع التعليمي الرئيسي والاهم ، ونعني به القطاع الحكومي ، ناظرين اليه من زاوية «**التعريب**» .

وهنا أيضا ، قد لا نكون في حاجة الى استعراض مختلف القرارات ، والبدايات ، والتراجعات ، والمآزق ، التي عرفها تعليمنا في ميدان التعريب ، منذ الاستقلال الى اليوم . فلقد كانت السنوات السبع عشرة الماضية عبارة

عن **متاهات** لا مخرج لها ، متاهات يؤدى بعضها الى بعض ، ولكنها تعــود دائما بـــ « التائه » فيها الى **نقطة انطلاقه** . لقد تكررت المحاولات المأساوية مرات عديدة ، ولكن دون جدوى : **ففى كل مرة يتسلق فيهــا التعريب بعض الدرجات فى سلم تعليمنا الا وكانت « الخطوة » التالية هى الرجوع الى الوراء باسرع ما يمكن . ان اسطورة «سيزيف» الخيالية قد وجدت اخيرا تحقيقهـــا الواقعى المشخص فيما يدعى عندنا بـــ « مشكلة التعريب »** .

ليس من الضرورى ، اذن ، التذكير بتفاصيل ما حدث ، مادام المهـــم فى سلسلة «المحاولة والخطأ» سواء كانت حلقاتها معقولة أو غير معقولـــة ، هو النتيجة . ولكن **اية نتيجـــة ؟**

النتيجة الملموسة هى اقرار الازدواجية فى جميع مؤسساتنـــا التعليمية بمختلف أنواعهـــا :

فى المدارس الابتدائية ، وابتداء من الابتدائى الثانى (السنـــة الثالثـــة الابتدائية) نجد الحصص الاسبوعية مقسمة بالتساوى بين الفرنسية والعربية (15 ساعة لكل منهما) . قد يكون هناك من يستطيع أن يبرر مـــن الناحيـــة البيداغوجية جواز تعليم لغة اجنبية فى السلك الابتدائى ، ولكن لا اعتقد أن أحدا يستطيع تبرير تدريس الحساب بالعربية فى القسم التحضيرى والابتدائى الاول ، ثم **اعادة** تدريســه بالفرنسية ، فى الاقسام الثلاثة الباقيـــة من السلك الابتدائى . لا أستطيع أن أفهم ، لا منطقيا ولا تربويا ، كيف يمكـــن ، وكيف يجوز ، تلقين الاطفال مادة درسوها لمدة سنتين بالعربية ، تلقينهم اياها بلغـــة لم يسبق لهم أن درسوا منها حرفا واحدا قط ؟ .

ـــ فى المدارس الثانوية تحتل اللغة الفرنسية حصة الاسد ، وهى حصة تزداد حجما كلما تقدم التلميذ فى دراسته ، ابتداء من قسم الملاحظة الى قسم الباكالوريا . وهنا ايضا تصادف نفس «**اللامعقول**» الـــذى صادفناه فـــى

الابتدائي . فدروس «الاشياء» مثلا التي يدرسها التلميذ في الابتدائي بالعربية نجدها تلقن بالفرنسية في السلك الثانوي ، (ونفس الشيء بالنسبة للجغرافية والتاريخ قبل الشروع مؤخرا في تعريبها . أضف إلى ذلك المواد العملية الاخرى (الرياضيات والعلوم) ومواد الحضارة الفرنسية التي تتخذ محورا لتعليم اللغة !

— في المدارس الاقليمية لتكون المعلمين نجد قسما معربا وقسما مزدوج اللغة (مفرنسا) . ومثل ذلك نجده في مراكز التكوين الخاصة بالمعلمين والمفتشين .. مما يدل على انعدام اي تخطيط ، من أجل التعريب في المستقبل. ان تكون الاطر بالفرنسية ، أو قسما منها ، يعني بالضرورة استمرار الازدواجية وفرضها على المستقبل .

— في الكليات والمعاهد الجامعية نجد ان اللغة المستعملة في كليات الطب والعلوم والهندسة والمعاهد العلمية الاخرى هي اللغة الفرنسية وحدها . أن غياب العربية غيابا تاما مطلقا في هذه الكليات والمعاهد التي تستمر فيها الدراسة أحيانا الى مدى سبع سنوات يجعلنا نتساءل : ما الفائدة من ادراج اللغة العربية في المدارس الابتدائية والثانوية .. ان السنوات الجامعية السبع كافية لان تجعل الطالب ينسى ما عسى أن يكون قد تعلمه من دروس العربية ، سواء كلغة أو كثقافة وطنية .. خصوصا ولغة الحديث ، لغة الكلام اليومي ، عندنا ، هي اما الفرنسية واما الدارجة .. !

اما في كلية الآداب ، وكلية الحقوق والمدرسة الادارية ، وهي المعاهد الخاصة بتكوين الاطر للتعليم والادارة فهي تضم صنفين من الشعب : الشعب المفرنسة ، والشعب المعربة .. **ان هذه الازدواجية في «القمة» ستفرض ، ولمدة طويلة ، ازدواجية في «القاعدة» ، سواء كان الامر يتعلق بالمدرسة او بالادارة العمومية .**

هل نحن بحاجة ، بعد هذا العرض السريع لما تم انجازه في ميدان «التوحيد والتعريب» ، الى استخلاص النتيجة العامة ؟

كثيرا ما يقال ، ان المقصود من التوحيد ، ليس توحيد الاسماء ولا اللغة ، بل توحيد المضمون ، اى توحيد البرامج الدراسية . وهنا سنجد من لا يتردد فى الادعاء بأن برامج التعليم الرسمى والحر اصبحت واحدة موحدة ، وأن برامج التعليم الاصلى قد وقع تطويرها الى درجة انها اصبحت هي نفس برامج التعليم العصرى مع اضافة بعض المواد الدينية . أما مدارس البعثة الفرنسية ومدارس الرابطة اليهودية فيجب اسقاطها من الحساب ، لانها ليست تحت الاشراف الحكومى اولا ، ولانها ثانيا ، تخص جالية أجنبية ، أو جالية مغربية تدين بغير ديننا مما يعطيها الحق فى انشاء تعليم خاص بها . .

لنقبل باسم «الليبرالية» المزعومة هذه الدعوى ، ولنقتصر اهتمامنا على التعليم الحكومى الذى يضم بحق الاغلبية الساحقة من الاطفال المغاربة **الذين يدرسون** (3) . ولنتساءل : هل هناك فعلا برنامج دراسى موحد ؟

قبل الاجابة عن هذا السؤال ، لا بد من تحديد ما نعنيه بـ : «البرنامج الموحد» ؟

باختصار يمكن القول ، ان البرنامج الموحد ، هو ، فى نظرنا ، البرنامج الذى يتحقق فيه **تكامل مزدوج :**

1 — تكامل بين اجزاء المادة الواحدة الموزعة حسب سنوات الدراسة .

2 — تكامل بين اجزاء جميع المواد التى تدرس فى السنة الدراسية الواحدة .

ان هذا يعنى أن **البرنامج** هو **وحدة منطقية تربوية** وفى ذات الوقت **وحدة زمنية** . ان عنصر الزمان هنا ضرورى لتحقيق وحدة البرنامج : ففى

سنوات الدراسة الابتدائية كاملة تتحقق وحدة البرنامج الابتدائى ، وفى سنوات الدراسة الثانوية تتحقق وحدة البرنامج الثانوى ، وخلال المرحلتين معا ، الابتدائية والثانوية ، تتحقق وحدة البرنامج التعليمى **ككل** .

فهل يتوافر لبرامجنا الدراسى مثل هذا التكامل ، ومثل هذه الوحدة ؟

اما أن تكون برامج تعليمنا **تفتقد دوما** ، منذ الاستقلال الى اليوم ، تلك **الوحدة الزمنية** المطلوبة ، فهذا ما لا يحتاج الى تأكيد خاص . **لقد ظلت «مراجعة البرامج الدراسية» نقطة دائمة** على راس لائحة جدول اعمال كل وزير للتعليم جديد . ففى كل سنة — تقريبا — نسمع عن لجان تشكل لـ «اعادة النظر» فى المناهج الدراسية ، وفى كل مرة يتم «التعديل» دون مراعاة لوحدة المادة ، او البرنامج ككل ، ولا لضرورة الاحتفاظ بالانسجام والتكامل بين القديم والجديد ! وعلى العموم يمكن للمرء أن يجزم أنه منذ بداية الاستقلال الى اليوم ، **لم يحدث ان اكمل فوج من التلاميذ برنامجا واحدا بعينه** ، سواء فى المرحلة الابتدائية أو فى المرحلة الثانوية ، بل الغالب أنهم يتلقون **أجزاء متقطعة من برامج مبتـــورة** .

والاسوا من ذلك كله أن هذه «المراجعات والتعديلات» لم تكن ، فى يوم من الايام ، وليدة رغبة خالصة فى تركيب برنامج وطنى يستجيب لمتطلبـــات «**المدرسة الوطنية المغربية**» المنشودة ، بل انها ، فى الاغلب الاعم ، كانت تتم بفعل دوافع اخرى بعيدة كل البعد عن هذه المتطلبات . واذا نحن قمنـــا باحصاء عدد المرات التى تعرضت فيها برامجنا الدراسية لعمليات «التعديل والتغيير» ، وبحثنا عن الدوافع الخفية التى تمليها ، فاننا سنجدها ترتد فى الغالب الى واحد من ثلاثة أمور ، هى :

ا — التبعية شبه التامة لنظام التعليم بفرنسا وتطوراته . وتتجلى هذه التبعية فى مظهرين اساسيين : **اولهما تقليد ما يحدث بفرنسا من تطـــورات** ،

تقليدا أعمى ، لا يراعي واقعنا وظروفنا وحاجاتنا الخاصة . **ثانيهما رغبة الاوساط الفرنسية في القيام بتجربة معينة في المغرب ، ودراسة نتائجها ، قصد تطبيقها في فرنسا** اذا تبينت صلاحيتها . (هذا ما حدث عندما شرع المغرب — قبل فرنسا — في تدريس الرياضيات الحديثة في الثانوي بجميع اقسامه . .) .

ب — **التطورات العشوائية لنظامنا التعليمي** ، فقد يحدث ان يتكاثر عدد التلاميذ في مرحلة ما من مراحل تعليمنا دون ان يكون المسؤولون قد اعدوا ما يلزم من الاطر لمواجهة هذا التطور ، أو قد يحدث أن «تبخل» علينا فرنسا ، فلا تمدنا بما يكفينا من الاساتذة ، فيكون الحل ، في كلتا الحالتين ، هو اختزال البرامج القائمة وتخفيض الحصص الخاصة بالمواد التي تعاني نقصا في الاساتذة . (حدث هذا عدة مرات . . ولعل هذا أيضا هو السبب فيما قد تتعرض له برامج المرحلة الثانوية في السنة القادمة من تغييرات . ان النية تتجه الآن الى تخفيض حصص الرياضيات والعلوم في بعض الاقسام الثانوية ، لاننا لم نحصل من فرنسا على العدد الكافي من الاساتذة . . ولربما سيقدم هذا التعديل الجديد في اطار الحملة القائمة الان والداعية الى «طبع» تعليمنا بالطابع العربي الاسلامي . . !) .

ج — **ميزان القوى بين فئات «النخبة المسيرة»** . عند ما يميل ميزان القوى — سياسيا — نحو الفئات التي تمثل الاتجاه البورجوازي العصري ، يتجه التعديل الى «عصرنة» التعليم أو «تحديثه» ، وذلك باعطاء الاهمية القصوى للمواد العلمية والتقنية ، أما عندما تميل الكفة الى الاتجاه التقليدي ، أو عندما يراد استرضاؤه ، فان التعديل يتجه الى اعادة الاعتبار ، واعطاء الاهمية «اللازمة» ، للمواد الخاصة بالتراث . . !

والادهى من ذلك كله هو ان اللجان التي تشكل لمراجعة البرامج ، تعمل ، في الاغلب الاعم ، منفصلة بعضها عن بعض . فلجان برامج الابتدائي

تعمل بمعزل عن المكلفين بالثانوى . ونفس الشيء يحدث بالنسبة للجان الفرعية «المتخصصة» ، التى تعالج مادة، أو مجموعة من المواد معينة ، سواء تعلق الامر بالابتدائي او بالثانوى . **ان كل لجنة او لجينة تعمل فى عالمها الخاص ، وكأن عالم الآخر غير موجود** . . حتى اذا تم اللقاء فى الجلسة العامة الاخيرة ، وحدث نزاع «حول مناطق النفوذ» ، جاء الحل توفيقيا — تلفيقيا — مبنيا على «المساومات» والترضيات . . الخ .

كيف يمكن ، اذن ، والحالة هذه ، ان يتوافر لبرامج تعليمنا التكامل المطلوب ؟! كيف يمكن أن نجد فيها التوازن الضرورى ، حتى فى حده الادنى ؟

لنتأمل قليلا الجدول الآتى الذى حولنا فيه الحصص الزمنية المخصصة لمختلف المواد ، الى نسب مئوية ، حتى تتضح الصورة أكثر . لقد ابرزنا فيه بكيفية خاصة نسبة استعمال اللغة الفرنسية من جهة ، واللغة العربية من جهة ثانية ، فى مختلف اقسام التعليم الابتدائي والثانوى . بالاضافة الى النسبة المخصصة للمواد الدينية واللغة العربية وآدابها، والمواد التى تدرس بالعربية، ثم النسبة المخصصة للغة الفرنسية وآدابها ، والمواد التى تدرس بهنا ، **الشيء الذى يضع أمام انظارنا صورة واضحة للازدواجية المهيمنة على مدارسنا بمختلف اقسامها وشعبها** . (4)

(فى هذا الجدول نقرأ مثلا ان الزمن المخصص للمواد الدينية فى القسم التحضيرى يساوى 18،5٪ من الزمن المدرسى الخاص بهذا القسم . . وهكذا . .) .

توزيع الزمن المدرسي بالنسب المئوية

المواد / السنوات	المواد الدينية %	العربية كلغة %	المواد المعربة %	استعمال العربية %	الفرنسية كلغة %	المواد المفرنسة %	استعمال الفرنسية %
الابتدائي							
التحضيري	18,5	44	37,5	100	—	—	—
الابتدائي الاول	21,5	40	38,5	100	—	—	—
الابتدائي الثاني	12,5	21	22,5	56	31	13	44
المتوسط الاول	12,5	21	22,5	56	31	13	44
المتوسط الثاني	12,5	21	22.5	56	31	13	44
النسبة العامة في هذا السلك	15,5	29.4	28,7	73,6	18,6	7,8	26,4
الثانوي : السلك الاول							
قسم الملاحظة	1,8	25,9	9,25	37,1	33,3	29,6	62.9
السنة الاولى	1,6	23,3	11,6	36,6	26,6	36,8	63,4
السنة الثانية	1,7	24,1	12	37,8	20,6	41,4	62
السنة الثالثة	1,7	24.1	12	37.8	20,6	41,4	62
النسبة العامة في هذا السلك	1,7	24.3	11,2	37,5	25,5	73,3	62,5
السلك الثاني							
الشعب الادبية							
السنة الرابعة	1,6	25,8	1,6	28	19,3	35,4	54,8
السنة الخامسة	1,7	27,5	1,7	30.9	17,2	34,4	51,6
السنة السادسة	1,5	18.1	25,7	45,3	12,1	27,2	39.3
النسبة العامة في هذا السلك	1,6	23,8	9,6	34.7	16,2	32,3	48.5
الشعب العلمية							
السنة الرابعة	1,6	10	1,6	13.2	13,3	60	73,3
السنة الخامسة	1,6	10	1,6	13.2	10	63,3	73,3
السنة السادسة		6,6	10	16.6	6,6	66,6	73.2
النسبة العامة في هذا السلك	1,06	8,8	4,4	14,3	9,9	63,3	73,2
متوسط النسبة العامة في الاتجاه الادبي	6,2	25,8	16,5	48,5	20	25,6	45,6
متوسط النسبة العامة في الاتجاه العلمي	6	20,8	14,7	41,5	17,9	36,1	54
متوسط النسبة العامة بدمج الادبي مع العلمي	6,1	23,3	15,6	45	18,9	30,8	49.7

من دراسة هذا الجدول نستخلص الحقائق التالية :

اولا : من حيث الازدواجية وسيطرة اللغة الفرنسية :

— ان نسبة استعمال اللغة الفرنسية فى مدارسنا ، من التحضيرى الى قسم الباكالوريا ، تفوق نسبة استعمال اللغة العربية : (49،7٪ مقابل 45٪). واذا كانت هذه النسبة تنخفض فى المرحلة الابتدائية (26،4٪ مقابل 73،6٪) ، نظرا لان تعليم الفرنسية لا يبدأ الا فى السنة الثالثة الابتدائية ، فان هذه النسبة ترتفع ارتفاعا كبيرا فى السلك الاول من الثانوى (62،5٪ مقابل 37،5٪) ، وذلك على الرغم من تعريب التاريخ والجغرافية فى هذا السلك . كما تبقى مرتفعة فى السلك الثانى الثانوى على الرغم من تعريب الفلسفة : (48،5٪ مقابل 34،7٪ فى الشعب الادبية ، و 73،2٪ مقابل 14،3٪ فى الشعب العلمية) .

— ان اقرار الازدواجية ، فى الابتدائى جاء على حساب اللغة العربية التى عرفت نقصانا فى حصصها بمعدل النصف ابتداء من الابتدائى الثانى ، اى خلال الفترة الحاسمة فى المرحلة الابتدائية (انخفضت نسبة العربية من 44 — 40٪ الى 21٪ . اما المواد الدينية فلم تهبط الا بمقدار الثلث تقريبا : 18،5 — 21،5٪ مقابل 12،5٪) .

— ان تدريس الحساب فى التحضيرى والابتدائى الاول بالعربية (الفصحى او الدارجة) ، ثم اعادة تدريسه بالفرنسية ابتداء من الابتدائى الثانى ، وهو القسم الذى يدرس فيه الطفل اللغة الفرنسية لاول مرة ، يجعل هذه المادة ، اى الحساب ، تتعرض **للضياع** من ناحيتين : **التكرار** الناجم عن فرنستها من جهة ، **وتحولها** ، من جهة اخرى ، الى نوع من «**المحادثة الحسابية**» ، يقصد منها تعليم التلاميذ ، لا الحساب ، بل التعبير عن الاعداد والعمليات باللغة الفرنسية (على الاقل فى الابتدائى الثانى) بعد أن كانوا درسوها من قبل باللغة العربية ، وطوال عامين اثنين .

ــ وعلى العلوم ، فان **اللغة الفرنسية** فى مدارسنا الابتدائية والثانوية، ليست كما يقال مجرد اداة لتلقين العلوم ، **بل انها تدرس كثقافة وحضارة** .
واذا كانت الملاحظات السابقة تسمح بهذا الاستنتـــاج ، فان التوجيهـــات الرسميه المرفقة بالبرامج تؤكد ذلك بصراحة . ومن ذلك مثلا اننا نقرأ فـــى التوجيهات الخاصه بتبسيط اللغه الفرنسيه ، وتدريسهـــا حسب الطـــرق الحديثه ، ما يلى : « ان تبسيط اللغه ــ الفرنسيه ــ وحسن استعمالهـــا يتحلان جمله الشروط التى ستمكن ــ ناشئتنا ــ من الاطلاع على تلك اللغة ، وتسهل عملية الاتصال والاحتكاك **مع جوهر حضارة هذه اللغه ، جوهرهـــا** الاكثر عمقا . . » كما نقرأ فى التوجيهات الخاصة بدروس المحادثة بالفرنسية، فى الاقسام الابتدائية ما يلى : «قديما ــ أى خلال عهد الحماية ــ كانت دروس المحادثة تدور حول بيئة التلميذ ووسطه المدرسى والاجتماعـــى ، وتمـــده بالمفردات والتراكيب التى تساعده على اكتشاف هذا الوسط والتعرف على تلك البيئة . أما اليوم ، وطبقا للطريقة الجديدة ، فان دروس المحادثة تدور حول محور أساسى **هو الحضارة الفرنسية** ، باعتبار ان اللغة الفرنسية لغة اجنبية اولى للاتصال بحضارة اخرى . . كل ذلك من اجل **اغناء روح تلامذتنا** ، وجعلهم يتفتحون على حضارة تختلف نوعيا عن الحضارة الاسلامية . .» .
(هذا ويجب الانتباه الى أن الامر هنا يتعلق بأطفال تتراوح أعمارهم بين ثمانية اعوام ، وثلاثة عشر عاما) .

واذا اضفنا الى ذلك كله أن اللغة الفرنسية تدرس فى مـــدارسنا ــ نظريا على الاقل ــ وفق أحدث الاساليب (تبسيط اللغة ــ حصر عدد الكلمات والتراكيب الواجب تلقينها للطفل فى كل فترة دراسية ــ العناية بالبنية وتقنية التراكيب ــ العناية بسلامة النطق ــ الشىء الذى يحرص عليه المفتشـــون الفرنسيون التابعون لوزارتنا ، واذا قارنا هذا بأسلوبنا العتيق القديم فى تعليم العربية قراءة وكتابة (نفس الطريقة القديمة ــ الوسيطيـــة ــ مـــع بعض

«التبسيط» المشوه ، واستعمال الدارجة المغربية من طرف غير قليل من المعلمين . .) ، اذا راعينا ذلك كله تبين لنا بكامل الوضوح **مدى سيطرة اللغة الفرنسيه في نظام تعليمنا ، سيطرة كمية وكيفية معا** . ان هذه السيطرة ترسخ — سواء شئنا أم أبينا — في أذهان التلاميذ ان اللغة الفرنسية هي وحدها لغة العصر ، لغة العلوم ، لغة الحضارة . . بل انها أكثر من ذلك **تطبع بطبعها أنماط تفكيرهم ورؤاهم** .

ثانيا : من حيث توازن المواد وتكاملها :

— أن البرنامج الابتدائي مثقل بالمواد الدينية (15،5٪ كنسبة عامة) . وخاصة في القسم التحضيري والابتدائي الاول (حيث ترتفع النسبة الى 5ر21٪) ، هذا في حين تنخفض هذه المواد في الاقسام الثانوية الى نسبة 6،1٪ (في الابتدائي يفوق الوقت المخصص للمواد الدينية — القرآن ، التوحيد ، الفقه ، التربية الخلقية — الوقت المخصص للحساب — 18٪ مقابل 14٪ — كما يفوق الوقت المخصص للغة الفرنسية — 18٪ مقابل 15٪ ويزيد على نصف الوقت المخصص للغة العربية قراءة كتابة ومحفوظات وانشاء وتلاوة . . الخ — 18٪ مقابل 31٪ . هذا في حين تنخفض حصة المواد الدينية هذه في الاقسام الثانوية الى ما يعادل نصف الوقت المخصص للرسم ، وربع الوقت المخصص للرياضة البدنية . !) .

ويظهر أن واضعي البرنامج الابتدائي يريدون ان يجعلوا من تلميذ المدرسة الابتدائية **فقيها متخصصا** ، بل ايضا **عالما من علماء الكلام** — الاشعري — عملا بالحكمة المشهورة : **«التعلم في الصغر كالنقش على الحجر»** ذلك ما يتجلى بصفة خاصة من تصفح عناوين الدروس الدينية المقررة .

ومهما يكن فان برنامج المواد الدينية مثقل الى الحد الذي لا يطاق ، وهو الى جانب ذلك معروض عرضا فقيها تذيما ، **وقديما جدا** (5) . فاذا كان

المقصود من ادراج المواد الدينية في الابتدائي — خاصة — هو غرس الوازع الديني في نفس الطفل وطبع شخصيته — منذ الصغر — بالطابع الاسلامي ، فاننا نرى — والتجربة تؤيدنا — أن البرنامج الحالي لا يساعد قط على تحقيق هذا الهدف . لا بموضوعاته ولا بمنهجيته . بل ربما يعمل على العكس من ذلك تماما . واذا تذكرنا ان ما لا يقل عن 5ر15 ٪ من زمن الدراسة الابتدائية مخصص لهذه المواد (وهي نسبة ترتفع الى 5ر21 ٪ في الابتدائي الاول)، أدركنا مبلغ **الخسارة** التي يتحملها تعليمنا بسبب دروس مصيرها المحتوم هو الاهمال سواء من جانب المعلم أو المتعلم نظرا لكثرتها وتزاحمها واسلوب عرضها . اننا نطلب من الطفل ان **يحفظ** ، ويحفظ كثيرا من الاشياء بغير فهم ، أشياء تفوق مستواه ، وتبعد عن اهتماماته . . وبذلك نعمل بوعي أو بدون وعي ، على **تجميد** ذهنه **وتحجير** عقله . . اننا هنا لسنا ضد تعليم الدين في مدارسنا الابتدائية والثانوية . . بل بالعكس **نريد ان يتم ذلك بكيفية حديثة مخففة محببة الى نفس الطفل والمعلم معا .**

— أما اذا تركنا المواد الدينية وانتقلنا الى المواد الاخرى فاننا سنجد نفس الشيء : **انعدام التوازن وفقدان التكامل .**

* **دروس التاريخ** في الابتدائي تبدأ بـ : **«المغرب في العصر الحجري»** وتنتهي بـ : **«عصر السرعة والصواريخ»** ، مرورا بالفينيقيين والرومان . . وقيام الاسلام والخلفاء والامويين والعباسيين ثم الادارسة والمرابطين والموحدين والمرينيين والسعديين والعلويين ، ثم انفتاحا على الاستعمار وانتشاره ، والحرب العالمية الاولى والثانية ، والكفاح من أجل الاستقلال ، واخيرا المنجزات الحالية في المغرب . (يدرس هذا البرنامج **«مختصرا»** في الابتدائي الثاني والمتوسط الاول ، و **«كاملا»** في المتوسط الثاني ، وفي جميع الاحوال فالبداية هي «المغرب في العصر الحجري» والنهاية هي «عصر السرعةوالصواريخ» !

* **في دروس الاخلاق** نقرأ : النظافة ، الطاعة ، آداب الطريق ، آداب التحية ، آداب الزيارة ، آداب اللعب ، آداب الاكل .. الخ . .

* **في دروس التربية الوطنية** نجد : المدرسة ، الحي القرية ، المدينة ، الوطن ، الملك ، الاعياد ، الوزارات والمرافق الادارية ، ثـم الدستـور ، والانتخابات ، والبرلمان والسفارات والنقابات . . . واخيرا «دور **الشركـات** والمصانع في ازدهار اقتصاد البلاد . .» .

* **اما دروس المحادثة** فهي تدور حول البيئة المدرسية والمجتمعيـة والمرافق العامة ، وأعضاء الانسـان ، وأنـواع الحيـوان ، والفصـول . . وموضوعات أخرى من جنس موضوعات التربية الوطنية والاخلاق .

* هذا في الوقت الذي تدرس فيه **اللغة العربية** ، نحوا وصرفا ، قراءة وكتابة ، بشكل فوضوي ، وبنفس الطرق القديمة العتيقة ، مع الاختلاف في الشكل والمظهر فقط . (في دروس العربية ينفرد المغرب بمـا يسمـى بـ : «شكل القطعة» وتخصص له حصة الاسد من دروس القواعد . . ولحد الآن لم نسمع **عن دراسة** خاصة بهذا الاسلوب الذي يتبعه المغرب وحده ، وكأنه افضل الطرق لتعليم العربية . .) .

* اما دروس اللغة الفرنسية ، فقد سبقت الاشارة الى أن التعليمات «الرسمية» تنص على ضرورة اتباع «المنهجية الحديثة» وتركيز الاهتمام على البنيات اللغوية والعلاقات المنطقية . . أنها دروس «**تجريبية مخبرية**» على طريقة « **تعلم الحلاقة في رؤوس اليتامى** » .

*   *   *

وبعد فماذا يمكن أن نخرج به ، **كاستنتاجات عامة** . من هذه الجولـة السريعة التي تعرفنا خلالها على توزيع الحصص ومعظم مواد البرنامج ؟

انه بغض النظر عن **تداخل** مواد هذا البرنامج تداخلا فوضويا ، **واكتظاظها** بالموضوعات التي تقتل فى نفس الطفل كل فاعلية وابداع ، فانه يمكن القول ، دون تردد ، **ان تعليمنا تعليم هجين** ، تتجاذبه ثلاث بنيات متنافرة ، تحاول كل واحدة منها الامساك به والسيطرة عليه :

— **بنية التعليم التقليدى** الذى ورثناه عن القرون الوسطى والذى بقى يحمل نفس المحتوى ونفس المضمون مع بعض التغييرات السطحية المظهرية التى تزيد عن تشويهه .

— **بنية التعليم الاستعمارى** الذى ورثناه من عهد الحماية ، والذى اقتصر «رفضنا» له على مجرد اختزاله **وترجمته الى العربية** . (دروس المحادثة بالعربية — مثلا — هى ترجمة لنفس الدروس التى كانت تلقنها مدارس الحماية الفرنسية ، والترجمة هنا لا تقتصر على الموضوعات ، بل تشمل فى احيان كثيرة طريقة الحوار وتقنيات تراكيب الجمل واستعمال الروابط .. اضف الى ذلك دروس «التربية وعلى النفس» التى تلقن فى مدارس اعداد المعلمين والاساتذة ، والمنتمية الى الايديولوجيا الامبريالية) .

— **بنية التعليم الفرنسى الحديث** ، والمنقولة الينا ، بشكل مشوه ، اما عن طريق **التقليد** من جانبنا ، أو بقصد اجراء **«التجارب المخبرية»** من جانبهم ، كما أشرنا الى ذلك سابقا . وفى كلتا الحالتين فهى اما بنية مشوهة ، أو بنية غير مكتملة (فى طور البناء) .

ان «تعايش» هذه البنيات فى نظام تعليمنا ، ومحاولة كل منها السيطرة عليه ، يكشف بوضوح **انه تعليم لا يخضع لاى تخطيط وطنى ، ولا يجمع بين اجزائه اى تصميم تام ومتكامل** . انه تعليم يتارجح بـه ، ذات اليمين وذات الشمال ، **مؤشران رئيسيان** — كما قلنا فى بداية هذا المقال — وهما : تطوره الداخلى العشوائى من جهة ، ونوعية العلاقات السائدة بين الفئات المتصارعة داخل «النخبة المسيرة المفكرة» من جهة اخرى .

وعلى سبيل المثال فقط ، نشير الى انه عندما فرض الضغط الشعبى فى بداية الاستقلال تحقيق نوع من «تعميم» التعليم، أدى ذلك بكيفية أوتوماتيكية الى تعريبه من القاعدة . ولكن عندما تم تعريب الابتدائى منه — بعد مد وجزر مرات عديدة — وجدنا انفسنا أمام مازق حرج : اما مواصلة تعريب الحساب والعلوم فى المرحلة الثانوية دون أن تتوفر لدينا الاطر الكافية — نظرا لانعدام اى تخطيط فى هذا المجال — واما العودة الى اقرار الازدواجية من جديد فى السلك الابتدائى . وبعد تردد دام عاما أو عامين ، كان التلاميذ خلالهما «يحولون» معلوماتهم فى الحساب والعلوم من العربية الى الفرنسية فى قسم الملاحظة ، تقرر اخيرا (اكتوبر 1971) **فرنسة الحساب فى المرحلة الابتدائية . على أن هذه العودة الى الازدواجية** — التى فرضها التطور الداخلى العشوائى لتعليمنا — **لم تكن كاملة** ، بل روعى فيها **«التوفيق»** المطلوب ! وهكذا ، فبدلا من الرجوع بالازدواجية الى القسم التحضيرى ، تقرر فرنسة الحساب «فقط» ابتداء من الابتدائى الثانى ، وهو القسم الذى يدرس فيه التلميذ اللغة الفرنسية لاول مرة . أما «**التعويض**» اللازم فى اطار هذا التوفيق فهو : **اثقال** القسم التحضيرى والابتدائى الاول — **دون جدوى** — بالمواد الدينية ، **وتضخيم حصص العربية تضخيما مصطنعا** . . كل ذلك على حساب الطفل ، على حساب المنطق والبيداغوجيا . . على حساب التوازن والتكامل فى برامج تعليمنا . . بل على حساب انتاجية تعليمنا ككل ، وتلك مسالة سنوليها اهتماما اكبر فى الفصل القادم .

الهــوامــش :

1 — ان ارادة الاحتفاظ بالماضى وضرورة التفتح على عالم اليوم هى احدى الاشكاليات الرئيسية التى ما زال ينشغل بها المفكرون العرب . ولربما تتاح لنا الفرصة لشرح بعض جوانب هذه الاشكاليات التى نعتبرها نتاجا لمشكل باطل مزيف .

2 — يجب أن لا يعترض علينا هنا بأن انواع التعليم الاخرى غير التعليم الرسمى لا تستقطب سوى عدد «ضئيل» من الاطفال ، وبالتالى فهى غير ذات أهمية .. أن هـذا فى نظرنا اعتراض خاطىء ، فالتوحيد والتعريب يتعلقان بالكيف لا بالكم .

3 — نقول «**الذين يدرسون**» لان الاغلبية الساحقة من الاطفال المغاربة **لا يدرسون** . وتلك مسألة سنعالجها فى الفصل القادم : « التعميم وتكوين الاطر » .

4 — هذا الجدول خاص بالتعليم العصرى والمدارس الحرة التى تسير على منواله. اما التعليم الاصلى الذى غيرت برامجه مؤخرا — فى اطار «بعثه واحيائه» — فيتطلب دراسة خاصة . ومهما يكن فان مواد برنامجه خليط بين **القديم جدا** ، **والحديث جدا** .. انها تتراوح ما بين «علم التوقيت» الخاص بمراقبة الهلال كما عرفه اسلافنا فى القرون الوسطى ، والرياضيات الحديثة المبنية على نظرية المجموعات والزمر .

5 — ينص البرنامج الابتدائى على **تحفيظ** التلاميذ سبعة احزاب من القرءان الكريم خلال سنوات الدراسـة الابتدائية (بمعدل حزب ونصف — تقريبا — فى كل سنة) . أما دروس التوحيد والفقه فهى كما يلى **باختصـــار** :

— **فى التحضيرى** : أركان الاسلام ، الشهادتان ، الصلاة ، الزكاة ، الحج . ثم كيفية الوضوء وفوائده ونواقضه ، والطهارة والاستجمار ، ثم كيفية اقامة الصلوات الخمس .

— **فى الابتدائى الاول** : (بعد مراجعة برنامج التحضيرى) : معرفة الله تعالى ، محبته ، طاعته صفاته : الوحدانية — العلم — القدرة — الكلام — السمع — البصر . الرسل والحكمة من ارسالهم ، صفاتهم . ثم يأتى قسم العبادات الذى يبدأ بالاستنجاء والوضوء وينتهى بالصلوات الجهرية والسرية ..

— **فى الابتدائى الثانى** : الله خالق كل شىء ، صفاته تعالى ، الايمان واركانه ، الكتب السماوية ، وظائف الملائكة ، صفات الرسل ، يوم القيامة ، الفرض والسنة ، ثـم يأتى بعد ذلك قسم العبادات : الوضوء وفرائضه وسننه ، والصلاة وانواعها ، الاقامـــة والآذان ، والصوم وفوائده ومفسداته ..

— **فى المتوسط الاول** : الايمان والاسلام والاحسان . الصفات الواجبة والمستحيلة فى حقه تعالى وفى حق الرسل . ثم يتلو ذلك : الوضوء فرائضه وسننه .. والصّلاة فرائضها وشروطها وسننها .. وصلاة المسبوق ، وصلاة القصر ، وصلاة الجنازة ، والتراويح وسجـود السهو ، وقضاء الفوائت ، والصيام وشروطه .. والزكاة وشروطها ..

— **فى المتوسط الثانى** : الجائز فى حقه تعالى ، المعجزة — القرءان الكريم — اقسام الحكـم الشرعى ، الغسل فرائضه وسننه .. التيمم فرائضه وسننه . زكاة العين والحرث والغنم والبقر والابل .. الحج وقته شروطه أركانه : العمرة والزيارة . اما فى **الاقسام الثانوية** فيتكرر معظم هذه الدروس مع اضافة موضوعات من باب المعاملات كالزواج والطـلاق .. النسخ .

6 — يمكن أن نعمل مثلا على ادماج دروس القرءان والتوحيد والفقه والاخلاق والتربية الوطنية فى **منظومة واحدة قوامها آيات من الذكر الحكيم واحاديث نبوية وحكم مأثورة** ، تتنـاول شؤون العقيدة والعبادات والمعاملات والاخلاق ، ونوزع بكيفية تدريجية ، وبنسب معقولة على جميع اقسام المرحلتين الابتدائية والثانوية . ان دروس الدين بهذه الكيفية ستؤدى مهمتها كاملة سواء بالنسبة للدين او بالنسبة للحضارة الاسلامية واللغة العربية .

الفصل الخامس

التعميم والاطر

لقد ظل « مبدأ » التعميم يشكل المظهر الرئيسى لمشكل التعليم منذ الاعلان عن الاستقلال الى اليوم . وكما اكدنا ذلك من قبل فان هذا « المبدأ » لم يكن سوى ترجمة لواقع فرض نفسه ، واقع الضغط الشعبى الهائل الذى مارسته الجماهير الشعبية بكيفية فعالة ، غداة الاستقلال ، ولسنوات عديدة ، على السلطات الحاكمة ، من أجل توفير المقاعد اللازمة لقبول « جميع » الاطفال الذين كانوا يومئذ فى سن الدراسة . . . لقد اصبح تعميم التعليم اذن، مطلبا شعبيا ملحا ، لم تفرضه الدعاية السياسية أو الحزبية — التى من طبيعتها ان تكون محدودة النطاق فى بلاد متخلفة كبلادنا — بقدر ما فرضه تطور العلاقات الطبقية والصراعات الاجتماعية ، الشىء الذى أعطى لهذا المطلب دلالة خاصة لم تخف ابعادها الاجتماعية والسياسية ، على السلطة الحاكمة والنخبة « المسيرة » يومئذ .

والحق انه على الرغم مما قد يكون هناك من دعاية سياسية ، ذات خلفيات ايديولوجية معينة ، حاولت ان تستغل الموقف لهذا الغرض أو ذاك ، فان مشكل التعميم قد فرض نفسه — على الاقل فى السنوات الثلاث الاولى من الاستقلال — كقضية وطنية لم يكن فى مستطاع اى كان ، التقليل من

شأنها ولا التقاعس عن المساهمة فى حلها ، ولو بمجرد ابداء الرأى وتقديم المشاريع . . ودون اللجوء الى « محاكمة النوايا » ، يمكن التأكيد بدون تردد، ان الجميع كان مقتنعا بضرورة حل هذا المشكل المتفاقم فى اتجاه ارضاء المطامح الشعبية ، ولو بكيفية نسبية ومؤقتة .

نعم ، لقد كان هناك ، يومئذ ، من لم يتردد فى ابداء تخوفه من «خطر» تعميم التعليم بهذا الشكل العام الشامل ، ولكن العناصر الوطنية والتقدمية التى كانت آنئذ تحتل بعض مراكز المسؤوليات ، لم تتردد من جهتها فى المبادرة الى اتخاذ جميع التدابير الممكنة لتلبية هذه الرغبة الشعبية الجامحة ، بل هذه الضرورة الوطنية الملحة . وهكذا فتحت ابواب المدارس لاكبر عدد ممكن، واتخذت من التدابير المادية ما مكنها من الشروع فعلا فى تعميم التعليم على أوسع نطاق . لقد كان التصميم الثنائى 1958 — 1959 اول خطوة فى هذا الصدد ، ثم جاءت الخطوة التالية ، الخطوة الكبيرة والجريئة حقا ، متمثلة فى **التصميم الخماسى الاول** 1960 — 1964 الذى جعل هدفه الرئيسى فى هذا الميدان ، تحقيق تعميم التعليم بكيفية شاملة ، اى العمل على ان يلتحق بالمدارس ، عند نهاية التصميم ، جميع الاطفال الذين تتراوح اعمارهم ما بين 7 سنوات و 14 سنة . لقد كان من المفروض ، اذن ، حسب هذا التصميم ، أن تستوعب المدارس الحكومية سنة 1965 جميع الاطفال البالغين السن الدراسى (7 — 14) مع **انقاذ** ما يمكن انقاذه من الاطفال الذين تجاوزوا هذه السن . نعم أن التصميم لم يتبن « مشروع سلك الانقاذ » الذى هيأته يومئذ الهيأة النقابية لرجال التعليم بتعاون مع المنظمة الطلابية ، نظرا لضخامة تكاليفه ، العائدة الى ضخامة عدد الاطفال الذين فاتهم ، أو كان من المنتظر أن يفوتهم ، الركب خلال سنوات التصميم ، ولكنه مع ذلك لم يهمل المشكل اهمالا كاملا ، بل سعى الى ايجاد الحلول التى كان ينتظر منها ، لو طبقت ان تخفف كثيرا وبكيفية جدية ، من حدته وتفاقمه . وفضلا عن هذا وذاك جعل

هذا التصميم من بين اهدافه قبول نسبة 40 في المائة من تلامذة الابتدائي في السلك الثانوي ، وذلك **على اساس عددهم يوم كانوا في التحضيري** ، لا على اساس عددهم عند بلوغهم قسم المتوسط الثاني كما تم تحوير ذلك فيما بعد ، والفرق كبير بين النسبتين كما سيتجلى لنا في الصفحات القادمة . اما الستون في المائة الباقية فقد تقرر توزيعها كما يلي : 20 ٪ يكررون ، و 40 ٪ يلتحقون بالاقسام التكميلية والمهنية . كل ذلك في اطار خطة تحررية للتنمية الاقتصادية، تحرص على توسيع مرافق العمل والتشغيل حرصها على توسيع نطاق التعليم ، واعداد الاطر الفنية التي تستلزمها التنمية المنشودة .

لقد كان من الممكن اذن ، بل من الاكيد ، لو طبق هذا التصميم واستمر العمل في نفس الاتجاه الذي رسمه ، أن يكون المغرب غير ما هو عليه اليوم ... ولكـن ...

ولكن لنترك ما كان سيكون ، ولنقصر اهتمامنا على ما هو كائن بالفعل، وفي ميدان التعليم بالذات ، هذا الميدان الذي كان وما يزال ، **المرآة** التي تعكس بصدق وامانة احوال الميادين الاخرى ، السياسية منها والاقتصادية والاجتماعية والثقافيـة .

* * *

اين وصلت مشكلة التعميم الآن ، وبعد 18 سنة من الاستقلال ؟ ما هي المراحل التي اجتازتها ، وما هي آفاق المستقبل ؟

للجواب عن هذه الاسئلة ، ومعالجة القضايا المتفرعة عنها ، يمكن ان نسلك احدى طريقين : **اما الرجوع الى التصاميم** المختلفة التي عرفها المغرب منذ بداية الاستقلال الى اليوم (1) وتتبعها في اهدافها ومنجزاتها ، سالكين هكذا طريق التيقنوقراطيين في الدراسة والبحث ، وفي هذه الحالة قد نقبل — ضمنيا على الاقل — هذه التصاميم على علاتها ، فنتاطر ضمنها وتندمج في

انساقها فتنطلى علينا خلفياتها الايديولوجية ونتبل رؤاها ، فنسلم بالنتيجة التى تتردد الآن : « **ليس فى الامكان ابدع مما كان** » . . . وأما **النظر الى التجربة** التى خاضها المغرب فى ميدان تعميم التعليم ، باعتبارها **كلا واحدا** ، يخضع فى تطوره لمؤشرات معينة ، سياسية بالدرجة الاولى ، وفى هذه الحالة يتحتم علينا ان ننظر الى المسألة التى نحن بصدد معالجتها ، من زاوية تطور الوضعية العامة فى البلاد ، وبالخصوص تطور العلاقات بين القوى المختلفة ، الحاكمة منها والمحكومة .

لقد اخترنا ، فى هذه الدراسة ، الطريق الثانى ، لانه فى نظرنا ، الطريق الوحيد الذى بامكانه ان يضع امام اعيننا المشكل فى حقيقته وعمقه ، وبكامل ابعاده . واذن ، فلنتابع سيرنا فى نفس الطريق ، ولنبدأ بالتذكير ببعض الحقائق المعروفة :

ليس هناك من شك فى ان المغرب قد شهد منذ بداية الستينات تحولا خطيرا يتجلى بالخصوص فى انفكاك ما تبقى من ذلك « الحلف الوطنى » الذى ربط مختلف القوى الوطنية من ارستقراطية تقليدية ، وبورجوازية وطنية ، وجماهير شعبية . لقد أدت الصراعات التى شهدتها صفوف «النخبة المسيرة» غداة الاستقلال ، وبفعل عوامل مختلفة ، ذاتية وموضوعية ، الى بلورة **الهوة** التى تفصل بين الحاكمين والمحكومين ، وبالتالى استقلال السلطة الحاكمة بنفسها ، ونزول مختلف القوى الوطنية — بدرجات متفاوتة — الى ساحة **المعارضة** .

ودون الدخول فى تفاصيل الاحداث التى يعرفها الجميع ، يمكن القول بكيفية عامة ، ان المغرب قد وجد نفسه غداة الاستقلال امام اختيار اساسى يفرض نفسه ، ولا يسمح بالانتظار . **اما معالجة الوضعية** التى خلفها الماضى (عهد الانحطاط وعهد الحماية) **معالجة جذرية** ، وبالتالى القيام ، بأسرع ما

يمكن ، بتقويض البنيات المختلفة — والاقتصادية منها خاصة — التي ورثناها من عهود الانحطاط وعهد الاستعمار ، وبناء علاقات جديدة تستجيب لمطامح شعبنا وتعطي لمفهوم الاستقلال مدلوله الشعبي التقدمي .. **واما اتخاذ مـا يلزم** من القرارات والتدابير التي تضمن **استمرار الوضع القائم** ، او على الاقل عدم اتجاهه الوجهة التي قد تجعله يحمل بين طياته بذور انهياره . ان وقوف المغرب امام هذا الاختيار الحاسم قد جعل من المستحيل استمـــرار « الحلف الوطني» المذكور بصورة او باخرى. لقد كان لا بد **من الانفكاك والانفصال** . . . كان لا بد من حدوث تغييرات اساسية في الخريطة السياسية ، تغييرات تعكس الى حد ما العلاقات الجديدة التي ابرزها عهد الاستقلال بعد ما ظلت مستترة وهامشية ايام الكفاح الوطني ، الجماعي ، ضد سلطات الاحتلال .

في بداية الستينات ، اذن ، وقع الاختيار ، بل فرض هذا الاختيار من طرف الوضع نفســه : طبيعته ومكوناته ونوعية العلاقات السائدة فيه . لقد تم العدول عن المعالجة الجذرية للمشاكل القائمة ، واصبح الصراع من اجـــل « **اثبات الوجود** » يطغى على هذه المشاكل نفسـها ، فلم تعد تحظى بالاهتمام الا من اجل استغلالها ، او تسكينها ، او الجامهـــا .

وقع الاختيار على **تجميد الوضعية** .. ولكن بما ان الامور كانت تشق طريقها ، خاصة عند نهاية الخمسينات ، نحو تهيء الطرق الملائمة لاحداث التغييرات الجذرية التي يتطلبها تحقيق المطامح الشعبية ، فان الموقف كان يتطلب ليس فقط « الضغط على الفرامل » ، بل ايضا **الرجوع الــى الوراء** بأسرع ما يمكن ، وبالقدر الذي تسمح به الظروف و « الامكانيات » المتوفرة انئــذ .

من هنا شهد المغرب سلسلة من التراجعات في مختلف المجـــالات ، فافرغ التصميم الخماسي من محتواه الحقيقي ، بعد ما تعرض لتحويـــرات

وتعديلات عديدة . وفى المجال الذى يهمنا ، مجال تعميم التعليم ، يمكن ان نسجل بسرعة الوقائع التاليـــة :

1 — **لقد وقع التراجع فى مفهوم التعميم ذاته** : فبينما كان المقصود من تعميم التعليم قبل الستينات ، ضمان المقاعد المدرسية لجميع الاطفال الذين تتراوح اعمارهم بين 6 سنوات و 14 سنة ، والعمل على انقـــاذ الاجـــيال الضائعة المتخلفة عن الركب الدراسى ، مع الاجتهاد فى تعميم دروس محاربة الامية . . . اذا به يصبح منحصرا فقط فى « قبول الاطفال الذين هم فى ســـن الدراسة ، حسب الامكانيات المتوفرة » .

ولكن من هم الذين « فى سن الدراسة » بالضبط ؟

— **فى بداية الاستقلال ، وحتى نهاية الخمسينات** ، كان يراد بهم جميع الاطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين **6 سنوات و 14 سنة** .

— **فى التصميم الخماسى الاول** حدد الاطفال الذين هم فى سن الدراسة بكونهم الذين تتراوح أعمارهم **ما بين 7 سنوات و 14 سنة** . باعتبار السنة السابعة — لا السادسة — هى أكثر ملاءمة (؟) من الناحية « التربوية » فى البدء فى تعليـــم الطفـــل .

— فى 13 نونمبر 1963 صدر **ظهير** ينص على ان التعليم الزامى بالنسبة للاطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 7 سنوات و 13 سنة . وقد ترك هـــذا الظهير لوزير التعليم امر تحديد المناطق التى ستطبق فيها « اجبارية التعليم »، فى السنة الموالية (اكتوبر 1963) وكذلك أمر تعيين تواريخ تطبيقه فى المناطق الاخرى ، مما جعل « اجبارية » التعليم تبقى معلقة بامكانيات وزارة التعليم ذاتها . . وبالتالى تظل « اجبارية » اسمية فقط .

— فى يوم 6 — 4 — 1966 قدم وزير التعليم آنذاك ، وهـــو **الدكتور**

بنهيمة « **مذهبا جديدا** » فى التعليم ، فى ندوة صحفية ، ثم فى خطب القاها فى عدة اقاليم . لقد حدد هذا « المذهب الجديد » فى التعليم السن الدراسيـــة ما بين 7 سنوات و 12 سنة .

لقد اتضح آنذاك ان الدولة لم تعد تستطيع متابعة « تعميم » التعليم بنفس الوتائر السابقة . وهكذا وقع الالحاح بالخصـــوص على **استحالـــة** تعميم التعليم لان ذلك « **سيتطلب ميزانية لن تلبث ان تصبح معادلة لضعفى الدخل القومى الاجمالى** » ! ! ولذلك، فانه «مهما تكن الاصلاحات والاختيارات التى سنتخذها فانه من اللازم **ان لا نخرج عن نطاق الحدود المالية المخصصة للتعليم** » . وحسب هذه « الحدود » كان يبدو من « المعقول » ومن «اللازم» ان لا يقبل من الاطفال الجدد سوى **36.000 تلميذ سنويا ، ولمـــدة عشر سنوات** . لقد كان « المذهب الجديد » ، اذن ، يرمى الى « **تضييق التعليم من من الاساس** » مع اقرار الازدواجية ، بصفة رسمية لمدة عقود اخرى مـــن السنين (25 — 30 سنة على الاقل) .. كل ذلك مع التحذير من « **بطالـــة المثقفين** » والتصريح بان « **الثقافة العليا حلية الفكر ولا موجب لنشرها فى الوقت الراهن** » .

تلك هي الخطوط العريضة للمذهب التعليمى الجديد الذى جندت لـــه الاوساط الرسمية امكانياتها للدفاع عنه وابراز « واقعيته وموضوعيته »

لقد اثار هذا « المذهب » ردود فعل مضادة كثيرة من مختلف الهيئات الوطنية السياسية منها والنقابية ، فتم السكون عنه ، ولكـــن آثاره بقيت واضحة ولسنوات عديدة ، كما سنلاحظ ذلك بعد .

2 — ان هذه السلسلة من التراجعات فى تحديد السنوات التى يشملها التعميم (2) ،من عمر الطفل ، يجعل من الصعب الاعتماد على الاحصائيات الرسمية فى تحديد نسبة الملتحقين بالمدارس من مجموع الاطفال البالغين سن

الدراسة ، طوال الثمانى عشرة سنة الماضية ، ومع ذلك فانه بالامكان تقديم صورة مجملة عن هذا الموضوع من خلال المعطيات التالية :

— فى السنة الدراسية 1958 — 1959 ، كان مجموع الاطفال الذين اعتبروا فى سن الدراسة يبلغ 1.800.000 طفل . وقد التحق منهم بالمدارس آنذاك نحو 530.000 طفل ، (الاطفال المغاربة فقط) . فالنسبة ، اذن ، كانت اقل قليلا من 30 ٪ (مقابل 17 ٪ سنة 55 — 56) . وبعد سنتين ، أى عام 1960 (العام الاول للتصميم الخماسى الاول) ، بلغ مجموع الاطفال الذين كانوا يومئذ فى سن الدراسة نحو 1.960.000 طفل كان منهم بالمدارس 719.112 طفلا اى بنسبة 36 ٪ تقريبا . وقد ارتفعت هذه النسبة الى 47 ٪ عند نهاية التصميم الخماسى المذكور ، اذ بلغ عدد الاطفال البالغين سن الدراسة سنة 64 — 65 نحو 2.150.000 طفل كان يوجد منهم بالمدارس 1.026.165 طفلا . **ومنذ ذلك الحين ونسبة الذين يدرسون الى الذين لا يدرسون ، من الاطفال الذين تتراوح اعمارهم ما بين 7 سنوات و 14 سنة ، فى انخفاض مستمر ، الى ان استقرت فى السنوات الاخيرة فى حدود 33 ٪** . وهكذا ففى السنة الجارية (1973) يقدر عدد الاطفال الذين تتراوح اعمارهم ما بين 7 سنوات و 14 سنة بنحو 3.610.000 طفل ، يوجد منهم بالمدارس الحكومية 1.216.007 ، أى بنسبة 33 ٪ . (ترتفع هذه النسبة الى 35 ٪ اذا ادخلنا فى الحساب تلامذة المدارس الحرة) .

وهكذا يبدو واضحا ان تعميم التعليم لم يبلغ فى اية سنة من السنوات الماضية منذ استقلالنا نسبة 50 ٪ ، **بل ان هذه النسبة قد استقرت فى الغالب فى حدود 33 ٪** . ومعنى هذا ان « تعميم التعليم » الذى جعل هدفا رئيسيا من أهداف « سياستنا التعليمية » قد أسفر عن النتيجة العامة التالية : **ثلث الاطفال فى المدارس وثلثان فى الشوارع** . هذا ما كان عليه

الامر فى نهاية الخمسينات وبداية الستينات ، **وهذا هو نفسه الذى عرفته نهاية الستينات وتعرفه بداية السبعينات .**

— اذا تركنا جانبا نسبة الذين يدرسون الى الذين لا يدرسون من الاطفال البالغين سن الدراسة (7 — 14) ، وقصرنا اهتمامنا على **الثلث الذى** تحويه مدارسنا ، فانه بالامكان ابراز التراجع فى تعميم التعليم من خلال الوقائع التالية :

• فى العام الدراسى 1955 — 1956 كانت المدارس الابتدائية الرسمية تضم 207.428 تلميذا فاصبحت سنة 1965 — 1966 تأوى 1.030.826 تلميذا . وهذا يعنى ان حجم التعليم الابتدائى الرسمى قد ازداد خلال السنوات العشر الاولى من استقلال بلادنا بنسبة 500 ٪ أى انه تضاعف 5 مرات . اما فى العشر سنوات التالية 1965 — 1975 فان رقم التضعيف لن يتجاوز 36ر1 (يتوقع التصميم الخماسى الحالى ان يبلغ عدد تلامذة الابتدائى الرسمى فى السنة الدراسية 1975 — 1976 نحو 1.400.000 تلميذ ، وذلك فى احسن الاحوال ، وفيما اذا ظلت وتائر النمو كما كانت فى السنوات الخمس الماضية) . وبعبارة اخرى لقد ازداد حجم الابتدائى الرسمى فى السنوات العشر الاولى من الاستقلال بنحو 823.328 تلميذا فى حين لن يزداد حجمه فى السنوات العشر التالية الا بنحو 370.000 طفل ، هذا مع العلم بان عدد البالغين سن الدراسة يتضخم سنة بعد اخرى .

• يمكن التعبير عن هذه الحقيقة ، حقيقة التراجع فى ميدان التعميم بمقارنة معدل الزيادة فى حجم الابتدائى خلال فترات معينة : فمن سنة 1958 الى سنة 1964 ظل معدل الزيادة السنوية فى حجم الابتدائى يفوق 80.000 طفل ، فى حين انه منذ عام 1965 الى اليوم لم يتجاوز معدل الزيادة المذكورة 18.000 طفل ، هذا فى الوقت الذى يزداد فيه حجم الاطفال البالغين سن الدراسة (7 سنوات) بمعدل 75.000 طفل سنويا .

• بالامكان ايضا اكتشاف نفس الحقيقة من خلال مقارنة عدد الملتحقين بالمدارس الابتدائية والثانوية والمعاهد العليا ، مع مجموع سكان المغرب فى فترات معينة . ففى 1963 — 1964 كان يقدر سكان المغرب بنحو 12.100.000 نسمة كان يوجد منهم فى مؤسساتنا التعليمية (الابتدائية والثانوية والعالية) 1.225.656 تلميذا وطالبا . بمعنى أن **أكثر من 10 ٪** من السكان كانوا يومئذ يرتادون المدارس والكليات ... أما اليوم 1973 وسكان المغرب يربون على 17 مليون نسمة فانه لا يتواجد منهم فى مختلف مؤسساتنا التعليمية الابتدائية والثانوية (الرسمية والحرة) والمعاهد العالية ، سوى 1.633.191 تلميذا وطالبا ، اى ان النسبة هى الآن **اقل من 10 ٪**

— لننظر الآن الى الموضوع من زاوية أخرى ، زاوية « **تعميم** » **التعليم بين البادية والمدينة** . وهنا لن نحتاج الى بذل مجهود كبير لاثبات التقهقر الخطير الذى عرفه ، ويعرفه ، تعليمنا فى البادية والمناطق القروية . ان الجميع يعرف ان عدد كبيرا من المدارس قد اقفلت ، وان مآت من الاقسام قد اهملت وهجرت ، فتهدمت او اصبحت ملاجىء للحيوانات . والاحصائيات الرسمية نفسها تؤكد هذه الحقيقة . وعلى سبيل المثال نشير الى ان عدد المدارس الفرعية التى تتشكل منها المجموعات المدرسية فى البادية قد **انخفض** من 4.119 مدرسة سنة 1966 — 1967 الى 3.496 مدرسة سنة 1970 — 1971 . وأن عدد تلامذتها قد **انخفض** خلال الفترة نفسها من 422.978 تلميذا الى 378.000 تلميذ . وبذلك **نزلت نسبة تلامذة البادية والمناطق القروية من 3ر40 ٪ سنة 67 — 68 الى 9ر31 ٪ سنة 1972 — 1973** . واذن فلقد انخفض عدد تلاميذ المدارس القروية بنسبة 10 ٪ فى السنوات الخمس الماضية ، ومن المنتظر ، حسب التوقعات الرسمية ، أن يزداد عددهم انخفاضا فى السنوات المقبلة ، اذا سارت الامور على ما هى عليه الآن .

وبالجملة ، فاذا كان ثلثا (3/2) سكان المغرب يعيشون فى البادية والمناطق القروية ، والثلث الباقى فى المدن ، فان هذه النسبة معكوسة فيما يخص توزع الاطفال بين مدارس المدينة والبادية . ان من الثابت الآن، ومنذ عدة سنوات ، أن تلامذة البادية يشكلون ثلث حجم تعليمنا الابتدائى ، والثلثان الباقيان فى المدن . واكثر من ذلك فان مدارس البادية هى على العموم **مدارس مبتورة** ، لا تتعدى فى الغالب صفا أو صفين (التحضيرى وحده ، او هو والابتدائى الاول فقط) . وفى هذا الصدد نشير الى دراسة قامت بها المصالح التابعة لوزارة التعليم عام 1966 لمعرفة حال مدارس المناطق القروية . لقد تبين من هذه الدراسة أن عدد هذه المدارس كان يومئذ **4044** مدرسة ، منها 3.025 مدرسة تشتمل فقط على صف او صفين ، فى حين لا يتجاوز عدد المدارس التى تشتمل على الصفوف الخمسة (من التحضيرى الى المتوسط الثانى) : 239 مدرسة . **وهذا يعنى أن 75 ٪ من مدارس البادية، لا تشتمل الا على الصفوف الاولى ، وأن 94 ٪ منها هى مدارس مبتورة** . (6 ٪ فقط من مدارس البادية كانت كاملة ، أى كان بامكانها تقديم مرشحين الى الشهادة الابتدائية) .

هذا ما كان عليه الحال عام 1966 . ومن المحقق أن الامور قد تدهورت كثيرا منذ ذلك الوقت .. !

* * *

هذا فيما يخص المظهر الخارجى ، او الناحية الكمية من تعميم التعليم . أما الناحية الكيفية ، او « الحياة الداخلية » لنظام تعليمنا ، فهى تنطوى على حقائق اليمة مفجعة تجعل الحديث عن الكم مجرد لغو ... وهذه بعض هذه الحقائق باختصار :

1 — فيما يخص التكرار : ان متوسط نسبة المكررين فى جميع اقسام

الابتدائي في **ارتفاع مستمر** : 3ر27 ٪ سنــة 65 و 5ر28 ٪ سنــة 66 . و 7ر29 ٪ سنة 67 . وما بين 30 — 31 ٪ في السنوات التالية . تسجل هذه النسبة اعلى مستوى لها في **المتوسط الثاني** (قسم الشهادة الابتدائيــة) حيث تعزت نسبة المكررين من 7ر44 ٪ سنة 1965 الى 1ر50 ٪ سنــة 1971 ، الشيء الذي ينعكس اثره على الاقسام الثانوية . فالتلاميذ الــذين يجتازن مباراة الدخول الى الثانوى ، هم فى معظمهم من الذين كرروا سنة او سنتين أو ثلاث سنوات فى الابتدائي . وفى هذا الصدد نشير الى بحث أجرته المصالح التابعة لوزارة التعليم عام 1968 لمعرفة نسبة المكررين فى اقسام الملاحظة (السنة الثانوية الاولى) . لقد اتضح من هذا البحث **ان ما لا يقل عن ثلاثة ارباع التلاميذ قد كرروا على الاقل مرة واحدة فى المتوسط الثاني .**

ان هذه النسبة الهائلة من التكرار قد جعلت التعليم الابتدائي **يصــاب بورم يوهم بكبر الحجم**، في حين انه ، في الواقع ، جسم هزيل تشكل نسبــة الدم الجديد فيه ، مقدارا ضئيلا . ان الابحاث الاخيرة تشير الى ان نسبــة المكررين فيما يلحق حجم التعليم الابتدائي من زيادة ، قــد ظلت تســاوى **الثلثين** منذ عام 1964 — 1965 . وهكذا فاذا لاحظنا مثلا أن حجم التعليم الابتدائي الرسمى قد ازداد هذه السنة بالنسبة للسنــة الماضيــة بنحــو 44.700 تلميذ فان عدد المكررين من بينهم يقــرب من 30.000 تلميــذ . (كان عدد تلامذة المدارس الرسميــة الابتدائية سنــة 71 — 72 يبلــغ : 1.171.307 فاصبح هذه السنة 72 — 73 يبلغ 1.216.007 تلميذ) واذن فالزيادة الحقيقية فى حجم الابتدائي هذه السنة لا تتعدى 14.900 تلميــذ جديد (هذا فى الوقت الذى يزداد فيه حجم الاطفال البالغين سن الدراســة (7 سنوات) بما يزيد عن 75.000 طفل كل سنة) .

2 — **وفيما يخص الضياع** (ونقصد به الانقطاع عن الدراســة بسبب

الطرد أو العجز) ، تكشف لنا الاحصائيات الرسمية عن حقائق مذهلة ، من بينها ان عدد التلاميذ الذين يضيعون (يطردون في الغالب) بين الاقسام الابتدائية الثلاثة الاولى (التحضيري ، الابتدائي الاول ، الابتدائي الثاني) قد ظل يتراوح منذ 1964 — 1965 **ما بين 53 الف و 80 الف تلميذ كل سنة .** اما عدد الذين يضيعون في القسمين التاليين (المتوسط الاول والثاني) فهو اكبر من ذلك كثيرا كما سيتضح لنا عند الحديث عن الانتقال من الابتدائي الى الثانوي .

واذا نظرنا الى هاتين الظاهرتين (التكرار والضياع) من زاوية المقارنة بين البادية والمدينة فاننا سنكتشف **انه بقدر ما يسود التكرار في مدارس المدن ، يهيمن الضياع في مدارس البادية** . وهكذا فبينما يرتفع معدل التكرار في المدن الى 35 ٪ ينخفض في البادية الى 29 ٪ ، ولكن معدل الضياع يرتفع في البادية الى 30 ٪ لينخفض في المدن الى 10 ٪ . وبكيفية عامة يمكن القول **ان ما لا يقل عن 52 ٪ من تلامذة الابتدائي يكررون او يضيعون قبل الوصول الى قسم الشهادة .**

3 — ان ارتفاع نسبة التكرار والضياع بالشكل الذي شرحناه من شانه أن يؤثر ، بطبيعة الحال ، على **انتاجية تعليمنا** ، ويجعل تكاليف الأطفال الذين يلتحقون بالثانوي **تكاليف باهظة جدا** . ولكي نعطي للقارىء صورة تقريبية عن مدى هزال انتاجية تعليمنا الابتدائي نشير الى انه من بين 220.000 تلميذ شاركوا في مباراة الدخول للثانوي في يونيه 1970 لم يقبل منهم في الثانوي سوى 50 الف تلميذ ، **اي بنسبة اقل من 23 ٪** . اما الباقي فقد توزع كما يلي 115 الف سمح لهم بالتكرار (ربما للمرة الثانية او الثالثة) و 55 الف طردوا (الغالب انهم كرروا أكثر من ثلاث مرات) . واذا اضفنا الى هذا العدد ما لا يقل عن 76 الف تلميذ ضاعوا في الطريق قبل الوصول الى قسم الشهادة ، تبين لنا ان عدد الضائعين في تلك السنة **كان لا يقل عن 131.000**

تلميذ (دخلوا المدارس ثم خرجوا منها بدون نتيجة) . واذن ، فان ما انفق على هؤلاء ، بالاضافة الى ما انفق على زملائهم المكررين ، يجب ان يحسب على الملتحقين بالثانوى ، الشيء الذى يجعل تكاليف هؤلاء مرتفعة جدا .

ولاعطاء القارىء فكرة اوضح عن الموضوع نشير — وهذا تقدير رسمى — الى أنه من بين كل 1000 تلميذ جديد يدخلون التحضيرى لا يصل منهم الى قسم الشهادة سوى 609 تلميذا ، منهم 321 ينتقلون الى الثانوى ، والباقى يكررون او يغادرون المدرسة (يطردون) . وهكذا فاذا اعتبرنا المدة العادية — النظرية — للدراسة الابتدائية ، وهى مدة خمس سنــوات ، واذا حملنــا النجاح تكاليف الضياع والتكرار ، فاننا سنجد أن **كل طفل يصل الى قســم الشهادة الابتدائية يكون قد كلف ما قيمته 7ر9 سنوات دراسية ، أى ضعف المدة العادية النظرية . اما التلميذ الذى ينجح فى مباراة الدخول للثانوى فانه يكلف عمليا ما قيمته 17ر18 سنة دراسية . أى 6ر3 مرات القيمة العادية النظرية** . وهكذا فان كل طفل يلتحق بالثانوى يكلف ثلاثة أضعاف ونصف ما يجب أن يكلفه ، بمعنى ان **نفقات التعليم الابتدائى لا تنتج الا اقل من ثلث ما يجب أن تنتجـــه** .

* * *

هذه النتائج المزرية يمكن ارجاعها الى عوامل عديدة : عدم استقرار المناهج التعليمية ، اقرار الازدواجية ، ضعف مستوى المعلمين ، عدم تعاون البيت مع المدرسة ... الخ . ولكن هذه العوامل فى نظرنا لا يمكن ان تفسر **وحدها** هذه الظاهرة الخطيرة . هناك ، فيما نعتقد ، **عاملان رئيسيان** يجب اعطاؤهما الاولوية عند التفكير فى اسباب هذه الظاهرة . هذان العاملان ، هما : **تفكك مدارس البادية ، ونظام التناوب فى مدارس المدن** .

لقد رأينا قبل ان اكبر نسبة من الضياع انما نجدها فى البادية ، وهذا

راجع — كما ذكرنا قبل — الى ان الاغلبية الساحقة من المدارس الموجودة فى المناطق القروية هى مدارس مبتورة . (6 ٪ منها فقط توصل الى قسم الشهادة) . ان معظم تلاميذها ، اذن ، يستحيل عليهم اكمال دراستهم الابتدائية ، الا اذا انتقلوا الى المراكز الحضرية . وهذا ان تيسر لابناء الموسرين منهم ، **فهو لا يتيسر مطلقا للاغلبية الساحقة من جماهير الفلاحين** الفقراء الذين يصعب عليهم — واحيانا يستحيل عليهم — كسب الحد الادنى من القوت اليومى بكيفية منتظمة . . . هذا بالاضافة الى **ان التلميذ فى البادية يضطر فى الغالب الى ان يقطع على رجليه مسافات طويلة قد تتعدى عشر كيلومترات قبل الوصول الى مدرسته !**

اما فى المناطق الحضرية ، فانه على الرغم من ان جل مدارسها مكتملة وقريبة نسبيا من سكنى التلاميذ ، فانها **تشتغل فى الغالب ضعف ما يجب ان تشتغل بسبب نظام التناوب** . لقد تبين من دراسة حديثة ان نسبة التناوب فى مجموع اقسام الابتدائى هى 3/5 **(فى كل خمسة اقسام توجد ثلاثة تشتغل بالتناوب)** . وبعبارة اخرى **ان نسبة التناوب فى الاقسام الابتدائية تتجاوز الآن 60 ٪ فى حين انها كانت عام 1959 لا تتعدى 44 ٪** . . . واذا كان هذا يعكس عجزا خطيرا ، ونقصانا متزايدا فى ميدان التجهيز ، وخاصة البناءات المدرسية ، فانه يكشف عن حقيقة ملموسة ، وهى ان **جل تلامذتنا يرتادون المدارس فى اوقات غير ملائمة وغير طبيعية ، مما يجعل مقام التلميذ فى الشوارع اثناء النهار اطول من مدة اقامته بالمدرسة والمنزل معا .**

* * *

وضعية غير طبيعية ، اذن ، تلك التى يوجد عليها تعليمنا الابتدائى ، وضعية شاذة جدا يمكن اجمال معالمها الرئيسية فى الحقائق التالية :

1 — انه تعليم لا يضم سوى ثلث الاطفال الذين يجب ان يضمهم فى حال التعميم الحقيقى الشامل .

2 — ثلثا هذا الثلث من ابناء المدن ، والباقي للبادية ، والوضع الطبيعي يقتضي العكـــس .

3 — انه تعليم لا ينمو الا ببطء شديد ، 16 الف كل سنة ، في حيـــن يزداد حجم التلاميذ البالغين سن الدراسة (7 سنوات) بما لا يقل عن 75.000 طفـــل كـــل سنـــة .

4 — هذا النمو البطيء جدا يرجع الى عجز مادي (نقص خطير فـــي البنايات المدرسية والاطر التعليمية) ، **والى ورم التكرار .**

5 — واخيرا انه تعليم غير منتج . لا ينتج الا ثلث ما ينبغي ، (بناء على حجمه الفعلي وتسع (1/9) ما ينبغي ، بناء على حجم الاطفال البالغين سن الدراسة) . والسبب تفكك مدارس البادية واقرار التناوب في المـــدن .

ولكن ما قيمة هذا **الثلث** الاخير .. وما مصيره .. ؟

* * *

لقد تحدثنا لحد الساعة عن التعليم الابتدائي وحده ، وعلينا من اجل استكمال الصورة ، ان نلقي نظرة سريعة على ما يجري **في الثانوي .**

اذا كان عدد المقبولين الجدد في الثانوي قد عرف ارتفاعا متزايدا فـــي نهاية الخمسينات وبداية الستينات ، فقفز من 10.630 تلميذ جديد سنـــة 1960 الى 23.600 سنة 1962 الى 59.000 سنوات 64 — 65 — 66 ، فانه قد سجل **انخفاضا مطردا منذ سنة 1967** ، الى ان استقر في السنوات الاخيرة في حدود 50.000 تلميذ جديد ، وهو عدد يصعب تجاوزه نظرا لجمود عدد تلامذة المتوسط الثاني ، ولانعدام تخطيط جدي يهدف الى معالجة مشاكل الابتدائي التي تحدثنا عنها قبل .

ومهما يكن من أمر ، فان من الثابت الاكيد ان التعليم الثانوي قد عرف هو الآخر تراجعا مطردا في عدد المقبولين الجدد ، خصوصا منـــذ السنـــة

الاخيرة للتصميم الخماسي الاول . واذا أردنا التعبير عن هذا التراجع بالنسبة المئوية وجب مقارنة عدد المقبولين الجدد فى الثانوى مع عدد تلامذة قسم لشهادة الابتدائية ، وفى هذا الصدد تشير الاحصائيات الرسمية **الى ان نسبة الملتحقين بالثانوى من تلامذة المتوسط الثانى قد انخفضت من 30 ٪ فى بداية الستينات الى 28 ٪ سنة 66 — 67 ، الى 24 ٪ سنة 68 — 69 الى** 22 ٪ سنة 70 — 71 . واذا استمر هذا الانخفاض على نفس الوتيرة فان عدد التلاميذ الجدد الذين سيقبلون فى الثانوى عام 1977 — 1978 (السنة النهائية للتصميم الخماسي الحالى) لن يتجاوز 33.744 تلميذا . **وهذا يعنى ان عدد التلاميذ الجدد الذين سيقبلون فى اكتوبر 1977** (اذا سارت الامور كما سارت من قبل) **سينخفض بنحو 15.700 تلميذ عن عدد الذين قبلوا فى اكتوبر 1970 وباكثر من 25.000 تلميذ عن عدد الذين قبلوا عام 1965** (نهاية التصميم الخماسي الاول) ، اما التصميم الخماسي الحالى فان طموحه لا يتعدى محاولة الاحتفاظ بالنسبة الحالية (التى تعتبر الآن قارة) وهى 22 ٪ او 50 الف تلميذ .

لقد انعكس هذا الانخفاض المطرد فى نسبة القبول فى الثانوى على حجم التعليم الثانوى ككل ، فأصبحنا أمام ظاهرة غريبة جدا . ذلك ان **هرم التعليم الثانوى** كان الى حدود سنة 1966 هرما طبيعيا : قاعدة عريضة (قسم الملاحظة) ثم ضيق تدريجى فى الاضلاع (كل قسم أقل عددا من الذى قبله) الى قمة الهرم (قسم الباكالوريا) . اما فى السنوات التالية ، وخاصة عام 1970 وما بعده ، فان هذا الهرم قد **انقلب الى شكل غريب : اربع مستطيلات متساوية** الحجم تقريبا (وهى تمثل قسم الملاحظة والسنة الاولى والثانية والثالثة) ثم ثلاثة اخرى تشكل شبه هرم صغير (السنة الرابعة والخامسة والسادسة) . ان هذا يعنى أن اقسام السلك الاول تشتمل على نفس العدد من التلاميذ مما يدل دلالة واضحة على أن التعليم الابتدائى قد

كف عن النمو — أو كاد — ابتداء من عام 1965 ، وان السلك الاول من الثانوى قد بدأ يصاب بدآء «الجمود» الشيء الذى سينعكس اثره مستقبلا على السلك الثانى . واذا استمر الوضع على ما هو عليه فان جهازنا التعليمى سيصبح — تقريبا — **جهازا مقفلا** لا يتحمل اية زيادة ، هذا فى الوقت الذى ترتفع فيه نسبة المواليد ، ويزداد عدد البالغين سن الدراسة باستمرار وبنسبة مذهلة .

هذه الظاهرة ، ظاهرة تقلص حجم التعليم الثانوى منذ عام 1966 — 1967 نلاحظها أيضا عندما ندرس مسالة الانتقال من السلك الثانوى الاول الى الثانى منه . وبالفعل لقد انخفضت نسبة الملتحقين بالسنة الرابعة الثانوية من تلامذة السنة الثالثة ، انخفضت من 46ر6 ٪ سنة 66 — 67 الى 43 ٪ سنة 67 — 68 الى 39 ٪ سنة 68 — 69 الى 36 ٪ سنة 69 — 70 . **لقد اسفر التصميم الخماسى الماضى اذن عن انخفاض فى نسبة الملتحقين بالسلك الثانى من تلامذة السنة النهائية من السلك الاول بما لا يقل عن 10 ٪**

بالامكان أيضا اكتشاف هذه الظاهرة من خلال فحص تطور مجموع تلامذة الثانوى بمختلف فروعه وشعبه . وهكذا ، ففى السنة الدراسية 1964 — 1965 كان مجموع تلامذة الثانوى الرسمى يبلغ 146.575 تلميذا وقد ارتفع هذا العدد فى السنة الموالية الى 181.090 تلميذا ، اى بزيادة قدرها 34.525 تلميذا . اما فى السنة الدراسية 1969 — 1970 ، فقد بلغ مجموع تلامذة الثانوى 263.833 تلميذا ، ولكنه لم يتجاوز فى السنة الموالية 268.350 تلميذا اى بزيادة لا تتعدى 4.517 تلميذا . (كانت الزيادة فى حجم الثانوى فى السنوات التى تمتد من 65 الى 73 كما يلى على التوالى : 34.525 — 31.075 — 26.034 — 19.179 — 6.455 — 4.517 — 16.026 — 22.522) .

ان انخفاض نسبة الزيادة فى حجم التعليم الثانوى بهذا الشكل ، مع بقاء عدد المقبولين الجدد هو هو ، أو بانخفاض اقل ، يكشف عن **ظاهرة اخرى خطيرة ، وهى ان المقبولين الجدد فى الثانوى انما يحلون محل الذين ينقطعون عن الدراسة** (الضياع) ، **الشىء الذى يجعل من تعليمنا الثانوى اشبه ما يكون بسينما مسترسلة الارسال تدخلها افواج وتخرج منها افواج فى أوقات مختلفة فى حين يبقى عدد المقاعد ثابتا .. وبما ان «الفيلم» ممل ، ومتقطع باستمرار ، فان الغالبية العظمى من المشاهدين يغادرون القاعة قبل نهاية المشهد .**

يمكن ان نلمس هذه الحقيقة المرة من خلال مقارنة عدد الملتحقين الجدد بالسلك الثانوى مع عدد الذين يغادرون هذا السلك (يضيعون) بدون شهادة . ان الارقام الرسمية تشير الى ان نسبة الضياع فى الاقسام الثانوية (باستثناء قسم الشهادة الثانوية وقسم الباكالوريا) ، قد ظلت تتأرجح منذ عام 1964 ما بين 10 ٪ و 20 ٪ . غير ان النسبة الحقيقية للضياع تفوق ذلك بكثير ، اذا ادخلنا فى الحساب العدد الهائل من التلاميذ الذين يغادرون السنة النهائية من السلك الاول والسلك الثانى بدون شهادة . ففى قسم الشهادة الثانوية قلما تنزل نسبة الضياع عن 33 ٪ اما فى قسم الباكالوريا فهى ترتفع فى معظم الاحوال الى 30 ٪ (3) ومهما يكن فان تلامذة قسم الشهادة الثانوية وقسم الباكالوريا يتوزعون ، فى احسن الاحوال ، كما يلى : الثلث يضيع (ينقطع أو يطرد) ، والثلث يكرر ، والثلث الباقى ينجح فى الحصول على الشهادة .

ان هذه **النسبة المرتفعة من التكرار والضياع** فى الثانوى (نحو 66 ٪) قد جعلت تكاليف التلميذ الناجح فى امتحان التخرج من السلك الذى ينتمى **اليه ، تكاليف مرتفعة جدا** ، مثلها مثل تكاليف النجاح فى السلك الابتدائى . وهكذا ، ففيما يخص السلك الاول من الثانوى تشير الدراسات الرسمية الى

انه من بين 1000 تلميذ يلتحقون بقسم الملاحظة (السنة الثانوية الاولى) لا يصل منهم الى قسم الشهادة الثانوية (السنة الرابعة) سوى 622 تلميـــذا ، مما يجعل الواحد منهم يكلف عمليا ما مقداره 6ر5 سنوات دراسية (بدل أربع سنوات) . اما فى السلك الثانوى الثانى فان التلميذ الذى يصل الى قســـم الباكالوريا (السنة السادسة) يكلف 4ر5 سنوات دراسية (بدل ثلاث سنوات(. معنى ذلك أن التلاميذ الذين يستطيعون مواصلة الدراسة الثانوية بأكملهـــا يكلفون ما قيمته 11 سنة عملية بدل 7 سنوات نظرية .

يمكن التعبير عن هذه الحقيقة بصيغة أخرى اذا اعتبرنا ان الانتاجيـــة القصوى تساوى واحدا (أى مائة على مائة) . وفى هذه الحالة ستكون انتاجية التعليم الثانوى كما يلى : 61ر0 بالنسبة للسلك الاول ، و 69ر0 بالنسبـــة للسلك الثانى . . . هذا اذا اعتبرنا مجرد الوصول الى السنة النهائية مـــن هذا السلك أو ذاك . أما اعتبرنا النجاح فى احدى الشهادتين (الثانويـــة أو الباكالوريا) ، فان انتاجية التعليم الثانوى ستكون فى هذه الحالة : 2ر0 بالنسبة للسلك الاول ، و 3ر0 بالنسبة للسلك الثانى .

ولعلنا نأخذ فكرة اوضح عن هذه الانتاجية الضئيلة جدا ، اذا عرفنا أن تلامذة أقسام الباكالوريا ، الذين يبلغون حاليا (72 — 73) نحـــو 13.000 تلميذ ، كان حجمهم ، هم وزملاؤهم الصغار ، يوم كانوا جميعا فى التحضيرى ، يتجاوز 260.000 تلميذ ، وذلك عام 1961 — 1962 (4) .

نعم ، ليس من الضرورى ، ولا من المفروض ، أن يواصل جميع التلاميذ دراستهم من التحضيرى الى الباكالوريا ، اذا كانت هناك منافـــذ تستقبـــل المتخلفين منهم فى وسط الطريق . ولكن بما ان هذه المنافذ غير موجـــودة (حذف التعليم التقنى والمهنى ، كساد سوق الشهادة الابتدائية و « بـــوار » الشهادة الثانوية ، انعدام امكانيات الحصول على عمل فى القطاع الصناعى والفلاحى . . . الخ) ، فان مصير التلاميذ الذين لا يحصلون على الباكالوريا ،

لن يكون غير الشارع ، حيث يتسكع على الدوام اكثر من ثلثى الاطفال البالغين سن الدراسة والذين يتضخم حجمهم سنة بعد أخرى ليشكلوا فى النهاية جيشا عرمرما من الشباب الامى الضائع ، فى شعب ترتفع فيه نسبة الذين هم فى سن الدراسة الفعلية (6 — 25) الى 45 ٪ .

* * *

هل نحن فى حاجة بعد هذا العرض الذى قدمناه عن « مبدأ » التعميم ، الى اطالة الكلام عن «المبدأ» الرابع والاخير، من مبادىء سياستنا التعليمية، ونعنى به : « تكوين الاطر » ؟ إلا يعكس التدهور الكمى والكيفى فى ميدان تعميم التعليم ، تدهورا مماثلا فى ميدان الاطر ؟

لنقتصر اذن ، على نظرة موجزة نستعرض فيها حال أطرنا التعليمية . وبما أن « مبدأ » تكوين الاطر كان — وما يزال يهدف فى الدرجة الاولى الى تحقيق المغربة الشاملة — على الاقل فى ميدان التعليم — فلنبدأ بالبحث فيما عسى أن يكون قد انجز فى هذا المجال .

اذا كانت المغربة قد تحققت فى الابتدائى منذ سنوات ، فان الثانوى والعالى ما زالا يضمان نسبة كبيرة من الاجانب (50 ٪ فى كل منهما) . وفيما يلى ايضاحات فى الموضوع :

يضم التعليم الثانوى العام — اى باستثناء العاملين فى التعليم التقنى والرياضة البدنية ، يضم حاليا (72 — 73) : 13.096 معلما واستاذا (5) يتوزعون كما يلى : 6.127 أجنبيا (3985 فى السلك الاول و 2142 فى السلك الثانى) و 6969 مغربيا (5417 فى السلك الاول ، و 1552 فى السلك الثانى) . بمعنى أن الاجانب يشكلون نسبة 42,3 ٪ فى السلك الاول ، و 58 ٪ فى السلك الثانى . اما النسبة العامة للعاملين منهم فى السلكين معا فهى تقترب من 48 ٪ . واذن فان نسبة المغربة فى التعليم الثانوى لا تكاد تتجاوز 52 ٪

هل هناك من أمل فى تحسين هذه النسبة فى اطار الوضعية الحالية التى يعيشها تعليمنا ؟ هل توحى التطورات السابقة بما يبعث على التفاؤل ؟

اذا نحن عدنا الى السنوات الماضية ، فاننا سنجد **ان عدد الاجانب فى مدارسنا الثانوية قد ظل يزداد زيادة تكاد تساوى زيادة الاطر المغربيـــة .** وهكذا نلاحظ ، مثلا ، انه اذا كان عدد المغاربة من رجال تعليمنا الثانــوى قد قفز من 2.414 سنة 64 — 65 الى 4.482 سنة 67 — 68 ، فان هذا العدد لم يرتفع فى السنوات الموالية الا بمقادير ضئيلة . (من 4.731 سنة 68 — 69 الى 5.113 سنة 69 — 70 ، الى 5.680 سنة 70 — 71) ، هذا فى حين ظل عدد الاجانب يتحرك من 4.228 سنة 64 — 65 ، الــى 5.744 سنة 67 — 68 ، الى 6.475 سنة 68 — 69 ، الى 6.706 سنة 69 — 70 الى 6.684 سنة 70 — 71 .

ومن خلال دراسة هذه الارقام يتبين **ان العلاقة بين عدد الاجانب وعدد المغاربة لا تشير مطلقا الى وجود خطة ما لتحقيق المغربة . ان نسبة المغربة فى السنوات الماضية لا تتبع خطا متصاعدا ، بل هى ترتفع وتنخفض دونمـــا ضابط معين** . وهكذا ، فبينما كانت المغربة فى صفوف رجال التعليم الثانوى تشكل نسبة 6ر43 ٪ سنة 66 — 67 اذا بها تهبط الى 8ر39 ٪ سنة 68 — 69 ، لتعود فترتفع الى 6ر40 ٪ سنة 69 — 70 والى 2ر44 ٪ سنة 70 — 71 .. **والآن ، فالتصميم الخماسى الاخير** (68 — 72) **لم يستطـــع حتـــى الاحتفاظ ، خلال مدته ، بنسبة المغربة التى كانت قائمة عند بدايته .**

هذا اذا اعتبرنا فقط **النسبة العامة** ، دون تمييز بين السلـــك الاول والثانى ، وبين من يتمتعون بدرجة استاذ فى هذا السلك او ذاك . امـــا اذا رحنا نميز فى هؤلاء الاجانب العاملين فى مدارسنا الثانوية بين من يتمتع بدرجة أستاذ وبين من يتمتع بدرجة معلم فقط ، فاننا سنجد **ان اكثر من 60 ٪ منهم**



معلمون في مستوى الباكالوريا او دونها ، وان نسبة المغربة في صفوف اساتذة السلك الاول قد انخفضت من 95ر6 ٪ سنة 66 — 67 الى 69ر7 ٪ سنة 70 — 71 ، ومن 37ر9 الى 34ر5 ٪ سنة 70 — 71 في صفوف اساتذة السلك الثاني .

هذا عن المغربة ، اما عن نوعية هؤلاء العاملين كمدرسين في مدارسنا الثانوية ، باسم « المساعدة الفنية » ، فقد لا نكون هنا في حاجة الى تكرار الشكوى من ضعف المستوى الثقافي والبيداغوجي لمعظمهم ، ولنكتف بالقول مجددا ان 60 ٪ منهم هم مجرد « معلمين » في مستوى الباكالوريا او دونها ، وانهم باستثناء فئة قليلة منهم ، لا يمتهنون التعليم في بلادنا الا لاحد اغراض ثلاثة : **الاسترزاق** ، او قضاء فترة **التجنيد العسكري** ، او الرغبة في الحصول على مؤهلات تمكنهم من الالتحاق بسلك رجال التعليم في فرنسا بعد قضاء فترة **(تدريب وتكوين) في المغرب** ، يشرف عليهم خلالها المفتشون الفرنسيون التابعون لوزارة التربية الوطنية المغربية ... انها « المساعدة الفنية » في عهد الاستعمار الجديد .. **ولكن هل الذنب ذنبهم ؟**

اما عن المغاربة العاملين حاليا (72 — 73) في مدارسنا الثانوية ، فلقد سبقت الاشارة الى ان عددهم يبلغ 6.969 مدرسا ، من بينهم ما لا يقل عن 3.500 بدرجة معلم . واذن فان نسبة 50 ٪ من الاطر المغربية التي تمارس التعليم في المدارس الثانوية ، لا تتوفر على المؤهلات الثقافية التي تسمح لها — قانونيا على الاقل — بالعمل في السلك الثانوي . وتلك مسألة سنعود اليها بعد قليل .

واما بخصوص العاملين في الابتدائي — وكلهم مغاربة — فان عددهم يبلغ حاليا 34.191 (مقابل 28.883 سنة 1967) . وهم يتوزعون كما يلي : 90ر5 ٪ معلمون (مقابل 83ر8 ٪ سنة 67 — 68) و 9ر5 ٪ عرفاء (مقابل

16٫2 ٪ سنة 67 — 68) . وفى سلك المعلمين نجد 71٫4 ٪ رسميـــون و 19٫9 ٪ متدربون و 7٫8 ٪ مؤقتـــون .

ظاهريا ، هناك تحسن نسبى ، على الاقل فى الوضعيـــة ، الماديـــة والادارية لرجال التعليم الابتدائى ، تحسن نسبى فقط . أما فى الواقع فان الوضعية المادية لرجال التعليم — بل لسائر الموظفين غير « الساميـــن » — ما زالت دون ما تتطلبه تكاليف المعيشة التى لا تزداد الا صعوبة وتعقيدا . . .

ولكن ، هل يعكس هذا التحول من الدرجات الدنيا الى الدرجات العليا فى سلك الوظيفة التعليمية ، تحسنا فعليا فى مستوى المهنة ؟ وبعبارة أوضح، هل انتقال معلم ما — فى الظروف والملابسات التى نعرفها — من سلك العرفاء الى سلك المعلمين ، أو من سلك المتدربين الى سلك الرسميين ، دليل على تحسن فعلى فى مستواه الثقافى وخبرته البيداغوجية ؟

* * *

لنترك الجواب عن هذا السؤال للمفتشين ، وللاباء والتلاميذ ، بـــل للمعلمين انفسهم ، ولنقل كلمة عن **التعليم العالى** الذى عرف فى السنة الماضية أزمة خطيرة رأى فيها كثير من المسؤولين مجرد « **أزمة نمو** » جاءت تتويجا لأزمة الثانوى فى أواسط الستينات وأزمة الابتدائى فى أواخر الخمسينـــات وأوائل الستينـــات .

ودون التعرض هنا للاسباب الحقيقية لهذه « الازمات » — الشىء الذى سنتناوله فى الفصل القادم — نشير الى أن التعليم العالى قد عرف نمـــوا — نسبيا — خلال السنوات القليلة الماضية : فلقد ارتفع عدد طلبة الكليـــات والمعاهد العليا فى العام الماضى (72 — 73) الى 22.386 طالبا وطالبـــة . (مقابل 15.148 سنة 71 — 72 ، و 7.310 سنة 63 — 64) .

واذا نظرنا الى هذه الارقام من زاوية تكوين الاطر ، فاننا سنلاحظ ان

الاتجاه الادبي ما زال هو السائد ، على الرغم مما طرا من تحسن نسبي ، في السنوات القليلة الماضية ، في نسبة المتجهين الى الكليات والمعاهد العلمية (تشكل هذه النسبة حاليا 32 ٪ بدل 22 ٪ سنة 67 — 68) .

على ان ارتفاع عدد طلبة التعليم العالي انما يرجع في الحقيقة الى تضخم حجم الملتحقين بكلية الحقوق ، ومعلوم ان نسبة هامة من زبنائها موظفون يحضرون بعض الشهادات لتحسين وضعيتهم . (قد ترتفع هذه النسبة الى 50 ٪) . لقد بلغ عدد المسجلين في كلية الحقوق هـذه السنـة (72 — 73) : 8.912 طالبا (اي حوالي 40 ٪ من مجمـوع طلبـة التعليـم العالـي ، وذلك في مقابل 5.448 في كلية الآداب و 1199 في كلية العلوم و 2.112 في كلية الطب ، والباقي في المعاهد الاخرى : المحمديـة للمهندسين ، معهـد الاحصاء ، القرويين ، الخ ...) .

ومهما يكن ، فان ارتفاع نسبة المتجهين اتجاها ادبيا مـن بين طلبـة التعليم العالي ، لا يرجع بطبيعة الحال — الى رغبة هؤلاء الطـلاب ، ولا الى عجز من جانبهم عن السير في الاتجاه العلمي . ان ذلك يعود ، اولا واخيرا، الى «سياسة» التوجيه المتبعة في السلك الثانوي ، وهي سياسة تعكس — لا رغبة — المسؤولين في تكثير طلاب الكليات النظرية ، التي هي دوما مصدر « ازعاج » ، بل تعكس عجزا خطيرا في ميدان التجهيز والتاطير العلميين ، في الثانوي والعالي ، سواء بسواء .

* * *

وبعد ، فماذا يمكن ان نستخلصه ، من نتائج اولية ، من هذا العرض السريع الذي قدمناه عن حال الاطر العاملـة في مؤسـساتنـا التعليميـة ؟

لعل أول ما يثير الانتباه هو انه — على الرغم من مرور 18 سنـة على استقلال المغرب — ما زلنا بعيدين جدا عن تحقيق المغربة في تعليمنا الثانوي والعـالـي .

لقد رأينا قبل ان ما يقرب من 50 ٪ من العاملين فى مدارسنا الثانوية هم أجانب (نفس النسبة فى التعليم العالى) ، وبعبارة أوضح أن المغربة الشاملة لاطر تعليمنا الثانوى تتطلب حاليا تعويض 6.127 مدرسا اجنبيا (3985 فى السلك الاول و 2.142 فى السلك الثانى) (6)

هذا اذا اقتصر طموحنا على المغربة فقط ، اى على مجرد تعويض الاجانب بالمغاربة . أما اذا اردنا قصر العمل فى مدارسنا الثانوية على **الاساتذة فقط** (دون المعلمين) فسيتحتم علينا اعادة ما لا يقل عن 3.500 معلم مغربى الى المدارس الابتدائية وتعويضهم بنحو 3.100 أستاذ مغربى للسلك الاول ونحو 400 أستاذ مغربى للسلك الثانى . وباضافة هذا العدد الى حاجيات المغربة — المذكورة آنفا — يتضح لنا أن تعليمنا الثانوى يعانى — على صغر حجمه — من عجز فى الاطر المغربية يقدر بما لا يقل عن 7.000 **استاذ** للسلك الاول ، و 2.500 **أستاذ** للسلك الثانى . (نقصد الاساتذة المتوفرين على المؤهلات التى تسمح لهم — قانونيا على الاقل — بالانتساب الى احد السلكين) .

واذن ، فان «مبدأ» تكوين الاطر ومغربتها ، قد أسفر طوال 18 سنة الماضية على استقلال المغرب ، عن عجز فى اساتذة الثانوى يقدر بما لا يقل عن 9.500 استاذ . واذا تذكرنا ما اشرنا اليه آنفا من أن مجموع العاملين فى مدارسنا الثانوية لا يتعدى 13.096 مدرسا ، ادركنا هول الكارثة .. أن نسبة العجز تفوق حاليا 72 ٪ (7) .

قد نكون مشتطين فى الطلب اذا كنا ننتظر من «سياستنا» فى تكوين الاطر أن تنتج ما يجب أن تنتج مائه فى المائة . ولذلك يصبح التنازل قليلا — بنسبة 6 ٪ مثلا — شيئا « معقولا » و « واقعيا » . ومع ذلك فاننا سنجد أن « المجهود » الذى بذل فى ميدان تكوين الاطر للتعليم — وللتعليم وحده — لم يسفر الا عن ثلث الحاجيات ، مثله فى ذلك ، مثل « المجهود » المبذول فى

ميدان «تعميم التعليم» ، الذى لم ينتج سوى الثلث ايضا . . . واذن ، افلا يكفى هذا دليلا ساطعا ، على فشل نظامنا التعليمى وعدم صلاحيته ككل ؟ .

لعل فى الفصل القادم ما سيلقى مزيدا من الاضواء على هذه الحقيقة التى يعترف بها الجميع : آباء وأبناء ، مسؤولين وغير مسؤولين .

ملاحظة : جميع الاحصائيات الواردة فى هذا المقال ، احصائيات رسمية مستقاة من مطبوعات التصميم الخماسى الحالى ، ومنشورات مصلحة الاحصاء والخريطة المدرسية التابعة لوزارة التعليم .

---

(1) التصميم الثنائى (58 — 59) والخماسى الاول (60 — 64) والثلاثى (65 — 67) والخماسى الثانى (68 — 72) والخماسى الثالث الحالى (73 — 78) .

(2) تحدد الاوساط الرسمية حاليا سن الدراسة الابتدائية ، وبالتالى فترة التعميم ما بين 7 سنوات و 11 سنـــة .

(3) آن الاحصائيات الرسمية لا تقدم نسبة الذين يغادرون قسم الشهادة الثانويـــة ، وقســم الباكالوريا بدون شهادة . ومن الصعب تقديرها نظريا لكون امتحانـــات الشهادتين لا تخــص الرسميين وحدهم ، اى المنتمين الى مدارس ، بل يشارك فيها عدد كبير من المرشحين الاحرار .

(4) مقارنة نظرية فقط ، لانها لا تدخل فى حسابها التكرار .

(5) يبلغ عدد العاملين فى التعليم التقنى 527 مدرسا ، وفى الرياضة البدنية 1162 . وبذلك يكون مجموع رجال التعليم فى الثانوى 14.785 . اما موظفو الادارات المدرسية فيبلغ عددهم 5.715 ، مما يرفع مجموع العاملين فى مدارسنا الثانوية الى 20.500 رجل وامراة .

(6) ذلك بقطع النظر عن الحاجيات التى يتطلبها توسيع حجم التعليم الثانوى ، وهى حاجيات ستزداد ضخامة اذا نحن عملنا على تعميم التعليم الابتدائى وقبول نسبة ملائمـــة من تلامذتــه فى الثـــانـــوى) .

(7) معنى هذا ان المغربة الشاملة لن تتحقق ، اذا سارت الامور بنفس الوتائر السابقةو الحالية، الا بعد 36 سنة اى حوالى سنة 2010 !

الفصـــل الســـادس

المازق الاربعة
و « الازمة الدائمة »

لقد اقتصرنا، فى الفصلين الاخيرين، على تحليل الوضعية الداخلية لنظام تعليمنا ، مركزين على النتائج التى اسفر عنها ، حاصرين مجال بحثنا فيما تم انجازه فى اطار « المبادىء » الاربعة التى كانت ، وما تزال ، تشكل ، فى آن واحد ، الاسس الرئيسية ، والاهداف العامة ، التى تقوم عليها — او مـــن اجلها — سياستنا التعليمية منذ الاستقلال الى اليوم .

واذا كنا قد ابرزنا خلال العرض كثيرا من ثغرات هـــذه « السياســـة التعليمية » ، مؤكدين بواسطة الاحصائيات الرسمية على ضآلة نتائجهـــا ، حتى بالنسبة للحاجيات جهازنا التعليمي نفسه ، ومتطلبات تطوره الداخلى ، فان الصورة لا تكتمل الا بالنظر الى هذه السياسة من خلال بعديها الاجتماعى والزمنى : نقصد بذلك امتداد آثارها الى واقعنا الاجتماعى الراهن من جهة ، وانعكاساتها على المستقبل ، مستقبل الاجيال الحالية والمقبلة ، من جهـــة ثانيـــة .

والحق ان اى عمل فى ميدان التربية والتعليم انما تتحدد قيمته من خلال تأثيره المباشر ، وانعكاساته القريبة والبعيدة ، على الحياة العامة بمختلف

مرافقها ، حاضرا ومستقبلا . واذا كان مجال هذه الدراسة لا يتسع لعملية ملاحقة واسعة ومفصلة لآثار تعليمنا الراهن فى مختلف مرافق حياتنا ، الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية ، وتأثير هذه المرافق نفسها فى سيره وتطوره هو نفسه ــ الشيء الذى يتطلب تعاون باحثين مختصين فى ميادين مختلفة ــ فلا اقل من اعطاء وصف مونوغرافى ، اولى ، يتخذ الميدان التعليمى قاعدة انطلاقه . ان مهمتنا هنا ، ستكون ، آذن ، محدودة بحدود اهداف « سياستنا التعليمية » ــ أو مبادئها ــ الاربعة : التعميم ، التعريب ، التوحيد ، المغربة .

* * *

ان اول ما يواجهنا عند تصفح واقعنا الاجتماعى ، من زاوية العمل التربوى والتعليمى ، هو ذلك الانتشار الواسع والمذهل للامية فى مختلف فئات الاعمار التى يتشكل منها مجموع سكان البلاد ، الشيء الذى يجعل المغرب يأتى فى مقدمة البلاد المتخلفة التى تعانى من نقص خطير فى التعليم . واذا كان انتشار الامية فى صفوف الكبار (شيوخا وكهولا ، نساء ورجالا) يمكن ارجاعه الى مخلفات عهد الحماية والاستعمار ، فان عهد « الحرية والاستقلال » لم يشهد أى مجهود جدى متواصل للتخفيف من حدة هذا المشكل ، بل انه على العكس من ذلك ، قد تركه يزداد استفحالا ليعم مواليد الاستقلال وشبابه .

واذا كانت الاحصائيات الدقيقة تعوزنا فى هذا الصدد ، فانه من الممكن تصور مدى هول المشكل اذا تذكرنا ما قلناه سابقا ، من أن مدارسنا الابتدائية لم تكن تضم طيلة الثمانى عشرة سنة الماضية على استقلال بلادنا ، سوى ثلث البالغين سن الدراسة ، فضلا عن نسبة الضياع الهائلة التى ظل تعليمنا يعانى منها باستمرار . ان ذلك يعنى أن **ما لا يقل عن 70 ٪ من السكان المغاربة الذين تتراوح اعمارهم ما بين 7 سنوات و 24 سنة هم اليوم أميون،**

لا يعرفون الكتابة والقراءة ، الشيء الذى يرفع نسبة الامية فى صفوف الشعب المغربى ، الى ما لا يقل عن 85 ٪ (وهى نسبة تصل فى المناطق القروية الى 95 ٪ أو أكثـــر) .

على أن المشكل لا ينحصر ـــ عندنا ـــ فى « الامية » فقط ، بمفهومهـــا التقليدى ، بل انه يتجسم بشكل مريع فى أوساط الذين سبق لهم أن نالـــوا نصيبا ما من التعليم ، سـواء فى المدارس الابتدائية او الثانوية . نقصد بذلك ظاهرة خطيرة نلمسها فى أوساط مختلف الفئات « المتعلمسة » : ظاهـــرة **« العودة الى الأمية »** .

واذا كنا فى هذا الميدان ، كما فى ميادين أخرى ، نفتقد الـــى دراسات ميدانية ، وابحاث علمية دقيقة ، فانه بالامكان اخذ فكرة عامة ، عن هـــذه الظاهرة الخطيرة ، اذا تذكرنا ما قلناه قبل بصدد انتاجية تعليمنـــا ، فـــى المرحلتين الابتدائية والثانوية . لقد سبقت الاشارة الى ان **ما لا يقل عـــن ثلثى (3/2) تلامذة الابتدائى يتوقفون عن الدراسة عند قســم الشهـــادة الابتدائية او قبله** . وواضح أن **مصير هؤلاء** ، مصيرهم المحتوم ، **هو العودة الى الامية** . اضف الى ذلك العدد الهائل من التلاميذ الذين يضيعون فى مختلف سنوات المرحلة الثانوية ، ينقطعون عن الدراسة او يطردون ، وهم اشباه متعلمين ، والذين لا يلبثون أن يعودوا بعد بضع سنين ، الى مخيم الاميين ، مخيم البطالة والتشرد واليأس والانحراف . .

ليس هذا وحسب ، **بل ان الغالبية العظمى من المتخرجين من مدارسنا** ـــ الثانوية والعالية ـــ والذين يشتغلون فى مختلف مرافق الوظيفة العمومية، فى التعليم او فى الادارة أو فى المرافق الاجتماعية والاقتصادية ، **يعودون** ، هم أيضا ، بشكل او بآخر ، الى ما يشبه الامية ، اذ لا يبقى لديهم ، نظرا لانقطاعهم كلية عن عالم الثقافة والمعرفة ، الا ذلك الجزء من « العادات والخبرات » الذى

يمكنهم من القيام بأعمالهم الروتينية الآلية ، وكأنهم مجـــرد آلات ... آلات رديئة الصنع ، تركت دون صيانة أو رعاية ! .

ان لجوءنا ، غداة الاستقلال ، الى ملء الوظائف التي تركها الفرنسيون شاغرة ، أو أدى الى احداثها تطور الامور بعد الاستقلال ، مع ملابسات هذا التطور المعروفة ، .. أن توظيف كل من كان يحسن القراءة والكتابة ويتوفر على نصيب ما من المعرفة المدرسية ، **تحت ضغط « التشاغر » من التوظيف أو الاشخاص** ، ثم ان سياسة « **التكوين السريع** » التي اعتمدناها ، وما نزال نفعل ، للتخفيف من مشكل نقصان الاطر في مختلف القطاعات ، وفي قطـــاع التعليم بشكل خاص ، أضف الى ذلك غياب المقاييس الموضوعية في اسناد المسؤوليات ... **كل ذلك قد أدى الى انحطاط وانحدار خطيرين في مستوى الوظيفة — ادارية كانت أو تعليمية — والى اصابتها بالتحجر : بعدم المرونة ، وعدم القدرة على الابتكار والابداع ، ومن ثمة العجز عن التكيف مع المعطيات الجديدة . الشيء الذي جعل ادارتنا عبئا على نفسها ، وعبئا على الدولة ، وعبئا ثقيلا ... وثقيلا جدا على المواطنين ..**

واذن ، فعلاوة على **الامية** بمفهومها التقليدي ، والمتفشية بشكل خطير في صفوف مختلف فئات شعبنا ، نجد انفسنا نواجه مشكلتين مـــن اخطـــر المشاكل الاجتماعية — الثقافية ، هما : **العودة الى الامية من جهة ، والتحجر الثقافي — الفكري** من جهة ثانية . والمشكلتان كلتاهما ، ناتجتان عن اهمالنا لمبدأ اساسي من مبادىء التربية الحديثة ، هو ما يعبر عنه بـــ « التربيـــة الدائمة » ، **أو اعادة التكوين بشكل دوري منظم ومتواصل** ، وهو مبدأ تخلو منه تماما آفاق « سياستنا التعليمية » وتطبيقاتها العملية الراهنـــة . (1)

* * *

لننتقل الآن الى « آفاق سياستنا التعليمية » هذه ، ولننظر اليها مـــن

ان آفاق سياستنا التعليمية لا تضع امام انظارنا سوى **توقعات مفجعة ومخيفة بالنسبة للمستقبل** : مستقبل الاجيال القادمة ، ومستقبل تطور البلاد ونموها : لقد رأينا قبل كيف آن تعليمنا قد ظل ، طوال السنوات الماضيــة على استقلال بلادنا لا يضم فى احسن الاحوال ، سوى ثلث البالغين ســن الدراسة (7 سنوات — 14 سنة) . واليوم تاتى الدراسات الرسمية لتؤكد انه اذا سارت الامور على نفس الوتائر السابقة من « التطور والنمو » ، فان نسبة التلاميذ الذين سيلتحقون بالمدارس فى العام الدراسى 1977 — 1978 (أى عند نهاية التصميم الخماسى الحالى) ، لن تتجاوز ، فى أحسن الاحوال ، نسبة 43٫4 ٪ من مجموع الاطفال الذين سيكونون فى سن الدراسة ، وان هذه النسبة لن ترتفع الى حدود 50 ٪ الا فى سنة 1990 . . **والمدلول الواقعى لهذه التوقعات هو ان ما لا يقل عن 55 ٪ من الشبان المغاربة الذين سيبلغون 30 سنة فاقل ، عام 1990 سيكونون اميين ، لم يعرفوا المدرسة قط . واما الذين ستتجاوز اعمارهم آنذاك 30 سنة فان نسبة الاميين منهم لن تقل عن 70 ٪ ! .**

ان الدراسات الرسمية المذكورة تكاد تقطع بأن هذه النتائج ستكــون حتمية ، نظرا الى ما يتطلبه تعميم التعليم حاليا ومستقبلا من مبالغ ماليــة « لن تستطيع ميزانية الدولة تغطيتها بحال من الاحوال . . » . ان هـــذه الدراسات تؤكد ان تعميم التعليم بنسبة 90 ٪ سنة 1990 ، يتطلب :

1 — ميزانية للتسيير ستبلغ سنة 1990 ما لا يقل عن 2.357 مليون درهم (235 مليار و 700 سنتيم) ، وهو مبلغ من الصعب جدا ، ان لم يكن من المستحيل — كما تقول هذه الدراسات — جعله رهن اشارة وزارة التربية الوطنية ، خصوصا اذا علمنا ان ميزانية التسيير الخاصة بهذه الوزارة لــم تكن تتجاوز 328 مليون درهم سنة 1971 . . . ان هذا يعنى ان تحقيق تعميم

التعليم بنشبة 90 ٪ سنة 1990 سيتطلب رفع ميزانية التسيير وحدها باكثر من 200 مليار سنتيم بالنسبة لما كانت عليه عام 1971 (اى ضربها فى 7ر2 مـــرات) .

2 — ميزانية للتجهيز (البناءات المدرسية وحدها) ستظل ترتفع كـــل سنة بمقدار 105 مليون درهم لتصل سنة 1990 الى ما لا يقل عن 2.000 مليون درهم ، هذا مع العلم ان مجموع نفقات التجهيز الخاصة بوزارة التعليم لم تكن تتجاوز 16 مليون و 32 الف درهم عام 1971 .

3 — ان الشروع فى تعميم التعليم تدريجيا ليصل الى نسبة 90 ٪ سنة 1990 سيجعل أقسام الشهادة الابتدائية تضم بين جدرانها فى العام نفســـه (1990) ما لا يقل عن 690.000 تلميذ ، سيطرقون بعنف ابواب المدارس الثانوية ، الشيء الذى سيتطلب رفع ميزانية التعليم الثانوى بدورها بمبالغ هائلة « لا تطاق » .. اذا ما أردنا قبول نسبة « ملائمة » من هذا الجيش الجرار فى الاقسام الثانويـــة ...

4 — ان جميع هذه التوقعات مبنية على أساس الاحتفاظ لتعليمنـــا بوضعيته الراهنة على علاتها ... اما اذا أردنا العمل فى نفس الوقت علـــى تحسين مستواه ، فانه سيكون علينا ان نواجه نفقات اخرى تقدر قيمتها بمآت الملیارات من السنتيمات ... آن من جملة المشاكل التى يتحتم حلها ، اذا أردنا الشروع فعلا فى تحسين مستوى تعليمنا ، مشكلة نظام التناوب المعمول به حاليا ... وفى هذا الصدد تشير الدراسات الرسمية الى ان حذف نظام التناوب ، فى مستواه الحالى ، يتطلب تشييد اقسام وبنايات مدرسية تقـــدر قيمتها بأكثر من 466 مليون درهم (46 مليار و 600 مليون سنتيم) . وهذا المبلغ يكفى — كما تقول التقارير الرسمية — لتغطية نفقات البناء المدرسى ، بمستواها الحالى ، لمدة 26 سنة ! . وبعبارة أخرى ان حذف نظام التناوب

الآن ، يتطلب منا ان ننفق حاليا ما سنصرفه على البناءات المدرسية طوال 26 سنة المقبلة .. !!

وبعد ، فهل يبقى بعد هذه « الارقام الدامغة » (؟) اى امل فى تعميم التعليم وتحسين مستواه ... ؟ اليست الامية والجهل ، وبالتالى التخلف بكامل ابعاده ، مصيرا محتوما لاجيالنا الراهنة والمقبلة ؟

لنترك البحث فى هذا الموضوع الى حين ، ولنكتف هنا بالاشارة الى ان التقارير الرسمية المذكورة ، تؤكد ، هى نفسها ، انه اذا كان نمو التعليم الابتدائى منذ سنة 1956 الى الآن ، قد امكن تحمله فى اطار الوضعية القائمة ، فانه يظهر جليا — الآن — **اننا وصلنا الحدود التى لا يمكن تجاوزهـا ، وان نظامنا التعليمى الراهن لا يمكن ان يتحمل تعميم التعليم بالشكل المطلوب ...**

* * *

اذا كان تعميم التعليم يبدو مستحيلا ، فى اطار الوضع الحالى ، نظرا لما يتطلبه من مبالغ مالية هائلة « تتعدى بكثير امكانيات الدولة » ، فهل من الممكن تحقيق المطامح الوطنية الاخرى : المغربة ، والتعريب ، والتوحيد ..؟

ظاهريا ، يبدو ذلك ممكننا .. فالحاجة الى الاطر الاجنبية تمليها عادة عدم كفاية الاطر الوطنية المتوافرة لمواجهة النمو السريع للتعليم .. وما دام تعليمنا لا ينمو نموا سريعا ، وما دام تعميم التعليم « مستحيلا » — على الاقل من الناحية المالية — فانه من الممكن جدا — وهذا من الناحية النظرية فقط — تعويض الاجانب بأطر مغربية تستدعى من هنا أو من هناك ، أو يتم تكوينها سريعا ... واذا تحققت المغربة ، امكن ، بالتالى ، تحقيق التعريب ... ومن ثمة تحقيق التوحيد .. فكأن العملية ، اذن ، لا تتطلب سوى « العزم ، والارادة الحسنة ، واتخاذ القرارات بجراة ... » ، ولا تستلزم غير سنوات معدودات .

هذا من حيث الظاهر فقط .. اما فى الحقيقة والواقع فان الامور على خلاف ذلك ... وهذه بعض الايضاحات :

— لقد شرحنا قبل كيف ان نظامنا التعليمى لم يستطع لحد الآن تحقيق اكتفائه الذاتى فى المستوى الثانوى والعالى ، وان نسبة الاجانب فى الاطر العاملة فى مدارسنا الثانوية ومعاهدنا العليا ، قد ظلت منذ الاستقلال الى اليوم تحوم حول 50 ٪ باستمرار . ان نسبة المغربة فى السنوات الماضية لم تكن تتبع خطا متصاعداً ، بل لقد كانت ترتفع وتنخفض دونما ضابط معين ، لتشكل نسبة وسطية لا تتعدى 50 ٪ .. هذا ما يدلنا عليه الماضى (2) ، اما الحاضر فليس من بين معطياته ما يشير الى ان الامور ستتحسن ، بل ان كل الدلائل ، تؤكد ان الواقع الراهن سيفرض نفسه على المستقبل ، والى أمد بعيد ، اذا ما بقى نظامنا التعليمى كما هو عليه الآن . ولعله من المفارقات العجيبة ان تكون حاجتنا الى الاطر الاجنبية فى السنة الدراسية 73 — 74 اقوى واشد من حاجتنا اليها فى السنوات السابقة ، على الرغم من ان حجم تعليمنا الثانوى قد ظل هو هو . والسبب هو ان فرنسا لم تتمكن هذه السنة — او انها لا تريد ذلك — من تلبية جميع طلباتنا كما كانت تفعل فى السابق ، ولذلك اضطررنا الى الاستنجاد بكندا ثم برومانيا ، فى نفس الوقت الذى عمدنا فيه الى التخفيض من حصص العلوم والرياضيات حتى نتغلب على النقص .. ومع ذلك كله ، فما زالت هناك اقسام عديدة ، فى مختلف انحاء المغرب بدون اساتذة لمادتى العلوم والرياضيات ... !

هناك اذن حقيقة ثابتة ، **وهى ان حاجتنا الى الاطر الاجنبية ستظل قائمة ، سواء عمدنا الى تضييق حجم تعليمنا الثانوى الى ادنى حد ، او عملنا على توسيعه الى اقصى حد** .. ! ان المسالة هنا غير مرتبطة تماما بنمو تعليمنا الثانوى والعالى ، بل هى مرتبطة اساسا بـ « سياستنا » فى تكوين الاطر ..

تلك « السياسة » التـــى تتجاهل ــ كـــل التجاهـــل ــ ميـــدان العلـــوم والرياضيات . . . (3) وانه لمن المدهش حقا ان يلاحظ المرء انه على الرغم من مرور 18 سنة على استقلال بلادنا ، **فان 99 ٪ مـــن مدرسى العلـــوم والرياضيات فى مدارسنا الثانوية ، من قسم الملاحظة الى قسم البكالوريا ، هم اجانب** . . وهى نسبة بقيت ثابتة منذ الاستقلال ، وستبقى ثابتـــة فـــى المستقبل القريب والبعيد . . ما دامت « سياستنا » التعليميـــة الحاليـــة « ثابتة » . . **وبامكان القارىء أن يتصور مدى هول الكارثة اذا عرف انه حتى ولو اغلقنا جميع المدارس الثانوية الموجودة فى المغرب ، واحتفظنا بواحدة منها فقط ، فان هذه المدرسة الوحيدة ستكون فى حاجة الى اساتذة اجانب ، لذا مـــا أردنا أن نحتفظ فى برامجهـــا بمادتـــى العلـــوم والرياضيـــات . .**

ــ هذا عن المغربة أما عن التعريب فقد لا نحتاج الى اقامة الحجة على « استحالته » فى الظروف الراهنة ، ما دمنا نفكر بمنطـــق يربط التعـــريب بالمغربة ربطا عليا ، ما دمنا نجعل المغربة شرطا ضروريا لتحقيق التعريب الكامل . . نعم لقد شرعنا فعلا فى تعريب بعض المواد فى مدارسنا الثانويـــة (الفلسفة ، والتاريخ ، والجغرافية) دون انتظار تحقيق المغربة . . ولكـــن ليس هناك ما يدل على أن هذا التعريب الجزئى هو فعلا خطوة من خطوات تصميم يستهدف تحقيق التعريب فى المرحلة الثانوية فى مدة معينة . . انـــه فى الحقيقة والواقع « تدبير » اضطررنا اليه اضطرارا بسبب فشلنـــا فـــى الحصـــول من فرنسا على العـــدد الكـــافى من الاساتـــذة (4) . . . هـــذا « العدد المطلوب » الذى يتجدد كل سنة ، والذى ازعج فرنسا نفسها ازعاجا حملها على التساؤل فى وجوهنا : « اين ما كونتموه من الاطر خلال السنوات الطوال الماضية ؟ اننا غير مستعدين لتلبية مطالبكم هذه فى المستقبل ، وكل ما نستطيع فعله ــ وهذا اجدى لكم ــ هو ان نساعدكم على تكوين الاطـــر المغربية التى تحتاجون اليها . . اما ان نتولى نحن هذا العمل بالنيابة عنكم ،

فهذا ما لم تعد تسمح لنا به امكانياتنا والتزاماتنا مع الـــدول « الناميـــة » الاخـــرى . ! »

لقد اصبحت الازدواجية متآصلة فينا .. ولــم يعـــد من الضرورى « سقيها » كل يوم .. بل تكفى رعاية بذورها .. ! تلك هى « المساعـــدة التقنية » ، وذلك هو « المنهج الجديد » للاستعمار الجديد ، الذى لا يتردد فى الظهور بالمظهر « الوطنى » بدل « الوطنيين » .. ولكن هل الذنب ذنبه هو ؟

ليس من الممكن اذن ، فى اطار المعطيات الراهنة ، تحقيـــق التعريب حتى فى مظهره السطحى هذا (ـــ استبدال لغة بلغة وبقاء المضمون واحدا) ، مادمنا لم نشرع بعد فى اعداد جدى لوسائله ومتطلباته ، مادمنا عاجزين عن تغطية حاجات مدرسة ثانوية واحدة من الاطر العلمية ، وايضا ما دامت مختلف مرافق الحياة العامة فى بلادنا تسير باللغة الفرنسية ... ان تعريب التعليم مرتبط اساسا ، لا بالمغربة فقط ، بل ايضا ، وهذا من الاهمية بمكان ، **بتعريب** الحياة العامة : **تعريب الادارة العمومية** والمعاملات التجارية والاقتصادية .. الخ ، والا فأين ستشتغل هذه الاطر المغربية فى حال تعريبها ...

سيقول بعض المعترضين : كيف نعرب الحياة العامة ونحن لا نتوفـــر على الاطر المعربة .. وسيقول آخرون كيف يمكن الحصول على هذه الاطر المعربة ، والتعليم غير معرب .. وسيجيب الواقع : ان ههنا بعض الاطـــر المعربة لا تجد ما تفعل .. حتى ولو كانت منتمية الى سلك الوظيفة العمومية .. لان هذه « الوظيفة » غير معربة .. ! **حلقة مفرغة ، لا يمكن حلهـــا بالدوران معها ، والتيه فى سراديبها .. بل يمكن حلها فقط بتجاوزها .. بالغائها ..** وهذا موضوع سنعود اليه فيما بعد .

ـــ هل يمكن **توحيد التعليم** بغض النظر عن مغربته وتعريبه . ؟ نظريا يمكن ذلك ، اذ ان الامر قد لا يستلزم اكثر من اتخاذ قرار يقضى بضم تلامذة التعليم

الاصلى — وهم لا يتجاوزون حاليا بضعة آلاف — الى مدارس التعليم العصرى، وتنتهى المشكلة . . ولكن هل يمكن ذلك فعلا فى اطار الملابسات الراهنة ؟

لقد تعرض التعليم الاصلى خلال السنوات الماضية (ابتداء من سنة 1964) لبعض الضغط كان يستهدف تضييق الخناق عليه ، حتى يتداعى مع الزمن ، فيتلاشى ويضمحل من تلقاء نفسه (لقد وصل فعلا الى نقطة الصفر عام 1971) . لقد كان الشعور السائد ، الى وقت قريب ، هو ان « التعليم الاصلى » يجب ان يمحى من الوجود لانه ينتج « بضاعة » لا يقبلها السوق . . وبالفعل ظل حملة شهادات هذا النوع من التعليم ، ولسنوات عديدة ، يلاقون صعوبات جمة فى الحصول على عمل يضمن لهم بعض القوت وبعض الكرآمة . . ولم تحل مشاكل بعضهم الا عند ما تحركوا واخذوا يهددون «الامن والنظام» ، فحينئذ ، وحينئذ فقط تقرر الحاقهم ببعض الوزارات ، على الرغم من عدم حاجتها اليهم . . لقد اتضح آنذاك ان هذا « التعليم » اصبح يشكل مشكلا حقيقيا . . مشكلا سيزداد تفاقما اذآ ما بقيت مدارس التعليم الاصلى على قيد الحياة . ولذلك كان يبدو من « الضرورى » تصفيتها . . وباسرع وقت . . اما اليوم فان الاتجاه السائد هو على العكس من ذلك تماما . . ! لقد اصبحت « سياستنا التعليمية » الآن تستهدف ، أولّ ما تستهدف — ظاهريا على الاقل — انعاش هذا النوع من التعليم ، انعاشا يعمل على اطالة عمره لفترة من الزمن . . بل ان هناك من يرى فى « السياسة الجديدة » محاولة « جدية » لبعث هذا النوع من التعليم بعثا جديدا ، اصيلا ، يجعل منه فى نهاية المطاف « المدرسة الوطنية المغربية » المنشودة . . كل ذلك يتم بطبيعة الحال على حساب التعليم العصرى الذى اصبح الآن ، تعليما يكاد يكون غير مرغوب فيه، لكثرة « متاعبه » وعدم جدواه .

هل يعكس هذا الاتجاه « الجديد » اقتناعا اكيدا ، وبالتالى اختيارا نهائيا ؟

دون أن نبحث عن الاسباب الحقيقية لهذا الاتجاه « الجديد » ودوافعه الخفية والظاهرة ، يمكن ان نسجل هنا انه فى مرحلة ما من مراحل تطور « مشكل التعليم الاصلى » ، كان هناك من ينتقد بعنف هذا النوع من التعليم ويعترض على الاستمرار فى تزويده بالاطفال والاموال والرجال .. فكان الجواب ، على لسان المسؤول الاول عن التعليم آنذاك ، هو : ان مشكل التعليم الاصلى « **مشكل نفسى بالنسبة للمشرفين عليه ، ولذلك فلا مناص من ترضيتهم وامدادهم بالمساعدات ..** » .

بوسعنا ان نتساءل : هل تمت « تصفية » هذا المشكل النفسى ؟ أم ان « العقدة » اصبحت عامة شاملة ؟

ومهما يكن من امر ، فان « توحيد التعليم » كان وما يزال يعنى فى اذهان الجميع ، « انشاء المدرسة الوطنية المغربية » . ولكن هل تم يوما تحديد معالم هذه « المدرسة » ، هل حددت هويتها بدقة ووضوح فى يوم من الايام ؟

لقد تم السكوت منذ مدة عن « المدرسة الوطنية المغربية » ، عن خصائصها ومقوماتها . واذا نحن رجعنا الى خطب وزارة التعليم فى بداية الستينات وقبلها ، — اما بعد ذلك فقد ظل هؤلاء الوزراء يتمسكون بحكمة « الصمت » — فاننا سنجد ان أوضح ما قيل عن « مدرسة الغد » هو هذه العبارات التى وردت فى خطاب احد وزراء التعليم السابقين .. قال : « .. **ويتعين الاقتناع بأن مدرسة الغد ، فى هذا الوطن العربى الاسلامى ، ستكون مزيجا منسقا بين برامج المدرسة القديمة** (ويعنى بها التعليم الاصلى) **والمدرسة العصرية** (ويعنى بها التعليم العصرى) : **فالاولى يتعين تكييفها زمانيا بجعلها مسايرة لروح العصر ومقتضياته ، والثانية يتعين تكييفها مكانيا بجعلها متناسقة مع طبيعة وضعنا الوطنى ومقوماتنا الروحية . وان هذا المزج لن يكون عبارة عن خلط بين القديم والجديد ، بل سيكون عبارة عن**

تنسيق وانسجام وتعادل بين الثقافة الاسلامية والعلوم العصرية .. »

التكييف زمانيا ومكانيا . ! ؟ كيف ؟ هل نحن هنا امام «**نظرية نسبية**» جديدة ، تدمج الزمان فى المكان .. « **الزمان الماضى فى المكان الحاضر** .. » ؟

« **تحقيق الانسجام والتعادل بين الثقافة الاسلامية والعلوم العصرية** »

كيف ؟ ولماذا ؟ هل هناك **تعارض** أو **تناقض** بين الثقافة الاسلامية والعلوم العصرية ..؟

التكييف .. **الانسجام** .. **التعادل** .. **المزيج المنسق** .. الخ .. تلك هى « **مقولات** » **فكر النخبة** الذى حللناه من قبل (5) ، وهى نفس «**المعولات**» التى ما تزال توجه ، بل تتحكم ، فى «سياستنا التعليمية »الراهنة ..

وما دام الامر كذلك .. أى ما دام «التعليم الاصلى» يعالج من زاوية كونه « مشكلا نفسيا بالنسبة للمشرفين عليه » ، أو من زاوية الضغوط السياسية الظرفية ، وما دام « المنطق السائد » يفهم من **توحيد** التعليم ضرورة « التكييف زمانيا ومكانيا .. » فان « المدرسة المغربية الوطنية » ستظل شعاراً أجوف فارغا ، شعارا للاستهلاك والاستغلال ... **شعاراً توفيقيا تلفيقيا ، يحاول ان يجمع بين متناقضات ، نجد أساسها الموضوعى لا فى « العلوم العصرية والثقافة الاسلامية » ، بل فى العلاقات الاجتماعية والملابسات السياسية ..**

* * *

لعلنا الآن فى وضع يمكننا من فهم حقيقة **ابعاد المأزق** التى وقع فيها نظامنا التعليمى . **مآزق اربعة** أدت اليها « سياستنا التعليمية » **القائمة على التوفيق والتلفيق** بين « المبادىء الاربعة » ... وهكذا **نخرج** من هذا التحليل المقتضب **لآفاق** « سياستنا التعليمية » الراهنة ، **بالنتائج الحتمية التالية** :

— **تعميم التعليم** — ولو فى المرحلة الابتدائية وحدها — «مستحيل» ...

«مستحيل» اليوم ... و «مستحيل» عام 1990 .. ! لانه يتطلب «مآت من المليارات لا تتحملها ميزانية الدولة .. » ، تماما كما كان يبدو «مستحيلا» سنة 1965 ، وهى السنة التى اعلن فيها «المذهب التعليمى الجديـــد» ان السير فى سياسة التعميم «سيتطلب بعد عشر سنوات — اى عام 1975 — ميزانية لن تلبث ان تصبح معادلة لضعفى الدخل القومى الاجمالى ..» (! ؟) . وقد فسرت بعض الهيآت الوطنية ذلك بأنه « يجب أن تحـــول الـــى ضرائب مباشرة وغير مباشرة جميع اجور الموظفين ، وكل اجور العمال فى القطـــاع الخاص وفى القطاع العام ، وكل أرباح الشركات الصناعية والتجارية ، وكذلك جميع مداخيل الفلاحين كبارا وصغارا .. » حتـــى يمكن تغطيـــة نفقـــات التعميم .. ! ان تعميم التعليم — وفق هذا المنطـــق — يتطلب ان يتحـــول المغاربة جميعا الى منتجين لا يستهلكون شيئا ... غير الماء والهواء .. !

— **والمغربة القادمة** « **مستحيلة** » كذلك .. على الاقـــل فى السنـــوات القليلة القادمة .. لاننا لا نتوفر حاليا — كما بينا ذلك من قبل — حتى علـــى امكانية مغربة مدرسة ثانوية واحدة .. ! واذا سارت الامور بنفس الشكل الذى سارت عليه من قبل ، فمن المؤكد اننا لن نستطيع تحقيق المغربة سواء بعد عشر سنوات ، او بعد عشرين .. او بعد ثلاثين سنة .. اللهم الا اذا حذفنا التعليم العصرى الحالى ، ورجعنا الى « التعليم الاصلى القديـــم » ، واقتصرنا على تدريس تراث أسلافنا فى العلوم والرياضيات .. بل انه حتى فى هذه الحالة لن نجد من يقوم بهذه المهمة .. !

— **والتعريب** « **مستحيل** » كذلك ... وهذا راجع الى « استحالة » المغربة من جهة — كما بينا قبل — والى ان تعريب التعليم يتطلب ، من جهة ثانية ، تعريف الحياة العامة بمختلف مرافقها ومستوياتها ... وهذا شىء « مستحيل » التحقيق ما دمنا نربط تعميم التعريب بـ « أعداد ما يكفى مـــن

الاطر المعربة » ربطا ميكانيكيا . ولكن من اين لنا بهذه الاطر المعربة .. ؟

— و « **مستحيل** » ، كذلك **توحيد التعليم** ، في ظل الآفاق الراهنة .
اولا ، لان قيام « المدرسة الوطنية المغربية » — وهذا هو المقصود من التوحيد — لا يتاتى الا بتعريب التعليم جملة وتفصيلا .. وهذا « حلم » بعيد المنال كما راينا في الفقرة السابقة ، وايضا لان قيام هذه « المدرسة » — بالمفهوم السائد — يتطلب حل « مشاكل نفسية » و تحقيق **الانسجام بين « الزمان الماضي » و « المكان الحاضر »** ... قلب المكان زمانا . والزمان مكانا ، وتحويل الماضي الى حاضر ، والمستقبل الى ماض ، الى آخر هذه الالغاز التي تعج بها « مشكلة » التوفيق بين « **الاصالة والمعاصرة** » ، هذه المشكلة التي تستحوذ استحواذا على « فكر نخبتنا » فكرها التوفيقي ، التلفيقي ، الذي لا يعرف بعد ماذا يريد .. ولا الى اين يتجه ... !

* * *

مآزق اربعة ، رافقت نظامنا التعليمي منذ الاستقلال الى اليوم ، فجعلته يعيش في « **ازمة دائمة** » ... أزمة **اسس** ، ازمة **بنيات** ، ازمة **اهداف** ..

واذا كان التعليم **نظاما** — او نسقا — تتخذ فيه الاجزاء معانيها من الكل الذي تنتمي اليه : (التعميم والتوحيد والمغربة والتعريب لا يمكن فصل بعضها عن بعض ، بل كل منها يتوقف على الآخر ويحدده) **فان هذا النظام** — او النسق — **هو نفسه جزء من كل ، عنصر من عناصر البنية العامة ، الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية** ، التي تؤطر الوضع العام في بلادنا ... ولذلك كانت مآزق نظامنا التعليمي وازماته ، تحرك عناصر البنية العامة كلها ، كما ان اي عنصر يتحرك في هذه البنية العامة ، يحرك بدوره تلك المآزق والازمات . !

من هنا يجب ان ننظر الى مختلف انواع الاضطرابات التي شهدها

انقطاع التعليمي في بلادنا منذ الاستقلال الى اليوم .. انهـا اضطرابات لا ترجع لا الى « زيغان الطلاب » ولا الى « تحريض المحرضين » ، بـل انها **اضطرابات تعكس قلقا متزايدا .. قلقا في البنيات . وقلقا في النفوس .**

ان **مشكلة التعليم** في بلادنا هي اذن **مشكلة حاضر ومستقبل** ... وليست قضايا التعميم والتوحيد والمغربة والتعريب ، كما حللناها قبل ، سوى قطع من الفلين « الفرشي » تتقاذفها امواج الازمة العامة : ازمة البنيات ، ازمـة الاختيـارات .

لقد ورثنا من عهد الحماية نظاما تعليميا خططت له سلطات الاحتـلال ليخدم حاجاتها وأهدافها الاقتصادية والسياسية والثقافية ... وورثنا من عهد الانحطاط بقايا تعليم وطني ركد بركود الاوضاع العامة ، الاقتصاديـة والاجتماعية والفكرية ، فجمد بجمودها ،وانحط بانحطاطها .. ونحن حينما نربط اليوم سياستنا التعليمية بهدف **التوفيق بين هذين النظامين التعليميين** ، بين « مدرسة » ولى زمانها ، و « مدرسة » لم يعد هاهنا مكانها ، **انما نتجاهل حاضرنا ومتطلبات غدنا** ، تحت وطأة البنية الاقتصادية والثقافية الاستعمارية التي تعوق تقدمنا ، وتأثير البنية الاجتماعية والفكرية ، الاقطاعية المتخلفة ، التي تكبل انطلاقتنا ، وتشوه علينا رؤانا .

لقد اشرنا قبل قليل الى ان التقارير الرسمية اثبتت ، بالارقام ، عـام 1965 ، استحالة السير وفق خطة تستهدف تعميم التعليم ، لان ذلك في نظرها يتطلب ميزانية لن تلبث أن تصبح بعد عشر سنوات (اي عام 1975) معادلة لضعفي الدخل القومي الاجمالي ! ونفس التقارير عادت لتثبت عـام 1970 استحالة تعميم التعليم بعد عشرين سنة (1990) لان ذلك يتطلب مضاعفـة ميزانية التعليم سبع مرات .. بل اكثر .. وليس هناك من شك أن نفس هذه التقارير ستثبت عام 2000 ، ـ اذا اتيحت لها الفرصة ـ استحالة تعميـم

التعليم بعد اربعين او خمسين سنة من ذلك التاريخ ..

ان هذه التقديرات صحيحة كارقام — لان الارقام حيادية كما يقــال — ونحن مقدماتها فاسدة ، فكانت نتائجها فاسدة كذلك .

لقد توصلت هذه التقارير الرسمية الى النتيجة التالية ، وهى ان تعميم التعليم مستحيل ماليا ، على الاقل ، فى اطار الوضع الحالى . **ولكنها بـدلا من أن تستخلص الآتيجة المحتومة ، وهى أن هذا الوضع يجب ان يتغيــر ،** وقفت عند حدود هذا الوضع نفسه ، « الحدود التى لا يمكن تجاوزها » !

لمــاذا ؟

لانها انطلقت فى تقديراتها من معطيات الوضع القائم نفسه ، من البنيات شبه الاستعمارية وشبه الاقطاعية ، من الاساليب الرأسمالية المتخلفة ، من « الانابيب المفتوحة » ، والوصاية المركزية ، والبيروقراطية المتعفنة ... **فانتهت الى نتيجة فاسدة ، تعكس فى آن واحد : فساد المقدمــات ، وخطأ التفكير وخطل الرؤية .**

لقد وصلنا فعلا « **الحدود التى لا يمكن تجاوزها** » ، ولم يعد فى امكاننا ان نؤجل **الاختيــار** :

— فاما ان نسجن انفسنا فى اطار هذه الحدود ، وهى لم تعد بعد قادرة على « تاطير » الوضع وتطوراته المحتومة ..

— واما ان نعمل على تغيير الوضع نفسه تغييرا جذريــا ... تغييرا يجب ان يبدا بتغيير رؤانا وطرائق تفكيرنا ..

من هنا يجب ان نبدا ..

ان « الاستمرار » لم يعد ممكنــا .

الهوامش :

(1) صحيح اننا نسمع من حين لآخر عن تدشين « ندوات للتكوين » أو « مراكز » لنفس الغرض . وسواء كانت هذه « الندوات » و « المراكز » بمساهمة الهيآت الثقافية الدولية التابعة لليونسكو أو بدون مساهمتها ، فان الحقيقة المرة هي ان معظم الذين ينتدبون للعمل فيها كمكونين (بالكسر) هم انفسهم في حاجة الى تكوين ... ان المسؤوليات في هذه المراكز — على قلتها — تسند ، في الغالب ، لا الى المختصين .. بل الى « **الشخصيات الشاكرة** » ، أو الى الاشخاص « المتعبين » (بالكسر والفتح معا) .

(2) انظر تفصيل ذلك في الفصل السابق .

(3) انشئت مؤخرا مراكز لتكوين اساتذة السلك الاول في مختلف المواد .. ولكن هذه المراكز ما زالت قليلة وضعيفة وليس من المنتظر ان تحل المشكل في أمد قريب او بعيد ، اذا ظلت الامور كما هي عليه الآن .

(4) مع العلم انه كان بالامكان تعريب هذه المواد منذ سنوات . ولو عربت هذه المواد قبل ست سنوات مثلا لما كان هناك نقص أكثر من النقص القائم الآن ، ولا فوضى اشد من الفوضى السائدة الآن ...!

(5) انظر الفصل الثالث .

خـاتـمـــة

الحل الوحيد الممكن ..

ثمة ، اذن ، فى المغرب الراهن ، **مشكل مزمن** . مشكل يحتل الصدارة ضمن مجموعة المشاكل الاخرى التى لم تعرف بعد طريقها نحو المعالجـــة الجدية ، والحل الصحيح ... انه ، بلا نزاع ، مشكل التعليـم .

ونحن اليوم ، حينما نواجه هذا المشكل ، وبعد ثمانية عشر عاما من التيه فى سراديب الفوضى واللامسؤولية والارتجال ... نجد انفسنا فى نفس الموقع الذى كنا فيه عام 1956 ، أمام نفس المشاكل ، وازاء نفس المهام . إن الفرق بين وضعيتنا امس ، ووضعيتنا اليوم ، هو فرق فى الدرجة فقط : **لقد ازدادت مشاكلنا تعقيدا ، وبالمقابل ازداد وعينا عمقا** . ولذلك فمن الممكن بل من الواجب ، ان نعود فنضع أنفسنا فى نفس الموقع الذى كنا فيه غداة الاستقلال ، ونتساءل اليوم ، كما كنا نتساءل امس : ما هى المهام التى تنتظرنا وقد حصلنا على استقلالنا القانونى الرسمى ؟

نفس السؤال الذى كنا نطرحه عام 1956 ، يواجهنا اليوم ، بكل عمقه، وبكامل أبعاده ، ونحن على ابواب سنة 1974 ! ان تجربة « **الاستقلال** » ، الفاشلة ، المليئة بالازمات والاخفاقات ، لم تغير شيئا من جوهر القضايا التى تواجه شعبا هو بصدد مد رجليه ، ليخطو خطوته الاولى على عتبة الاستقلال

الحقيقى ، بعد ليل طويل من الانحطاط والاستعمار ...

فما هى ، اذن ، المهام الاساسية التى ظلت مطروحة علينا طوال الثمانى عشرة سنة الماضية ، وما هى الآفاق الجديدة التى فتحتها أمام وعينا ، هذه السنوات الطوال ، المليئة بالتجارب ، الغاية بالدروس ؟

انها نفس المهام التى تواجه جميع الشعوب التى عانت من الانحطاط والاستعمار ، مهام : **استكمال التحرير وبناء عالم الغد** .

واذا كنا قد واجهنا قبل هذه المهام ، بمقولات الفكر النخبوى الذى حللناه سابقا ، والذى كان يحرص على التوفيق بين « مصالح الوطن العليا » ومتطلبات « المصالحة والتعاون » مع حماة الامس ، حرصه على التوفيق بين مصالح الفئات المتصارعة بصمت داخل « الحلف الوطنى » الذى تولى قيادته ، ناقلا هكذا « روح المصالحة الوطنية » الى ميدان التعامل مع الاستعمار ومخلفاته ، والاقطاع ورواسبه ، فاننا اليوم نعيش ظروفا جديدة ، تفرض علينا مواجهة نفس المهام ، بروح جديدة ، ومنطق فى التعامل جديد...
لم يعد « التوفيق » ممكنا ، ولا « تسكين » المشاكل مجديا .. ان الاستمرار فى هذا او ذاك ، ليس فقط مضيعة للوقت ، بل هو هروب من الواقع ، وتكريس لاسباب الفشل والضياع

* * *

استكمال التحرير ، وبناء عالم الغد ، مسألتان مرتبطتان ، تحدد كل واحدة منهما الاخرى ، وتستقى منها معناها : استكمال التحرير يكتسب مضمونه من نوعية الغد الذى يراد بناؤه ، وعالم الغد يتحدد بدوره بمدى العمق الذى تجرى به عملية استكمال التحرير ...

والتربية اليوم ، انما تعنى ، فى عمق ، ما تعنيه ، بناء عالم الغد ، والاعداد له .

استكمال التحرير ، وبناء عالم الغد ، والاعداد لهذا العالم ، امور ثلاثة مترابطة تتحدد مضامينها جميعها ، مضامينها الحقيقية ، على ضوء المعطيات الراهنة ، معطيات واقعنا ، ومعطيات عصرنـــا .

فما هى هذه المعطيات اذن ؟

انها معطيات مجتمع شبه مستعمر ، شبه راسمالى ، شبه اقطاعى ، يعيش ابناؤه فى عصر يفرض عليهم الاختيار بين طريقين اثنين ، لا ثالث لهما : اما طريق الراسمالية ، واما طريق الاشتراكية ، انها معطيات « المجتمـــع المتخلف » ، فى النصف الثانى من القرن العشرين . فأى الطريقين نختار ؟

ان ولوج طريق الراسمالية لم يعد اليوم ممكنا ، لقد فات اوانه اولا ، ولان الراسمالية اضحت امبريالية استعمارية ثانيا .. طريق الراسماليـــة اليوم ، بالنسبة لمجتمع متخلف ، لا يمكن ان يكون غير طريق التبعية ، طريق السير فى ركاب الاستعمار .. الطريق الذى يتنافى كلية مع المهمة الاساسية الاولى التى تنتظرنا : مهمة استكمال التحرير .. (التحرير من مـــاذا ؟) ، التحرير من مخلفات الاستعمار ورواسبه وشبكاته واحابيله .

ليس من طريق ، اذن ، من اجل التحرير والتنمية غير الطريق الاشتراكى .
هذه هى المعادلة البسيطة ، والابجدية الواضحة ، التى يفرضها منطق العصر .

هل هناك من معادلة اخرى غير هذه ؟

بامكان بعض الناس ان يشككوا فى منطق العصر ، ولكن ، بما انهـــم لا يستطيعون الوقوف عند حدود نوع من أنواع « المنطق القديم » ، لانهـــم **يعيشون بأبدانهم ، على الاقل ، فى عصر يختلف جذريا عن جميع العصـــور** « الماضية » ، فانهم يجهدون انفسهم ، بدون طائل ، فى ايجاد صيغة ما من صيغ التوفيق التى « تجمع » بين الماضى والحاضر ، بين القديم والجديد ، بين

« الاصالة والمعاصرة » ، اما بدافع من وعى متخلف ، زائف ، واما بدافع مصالح ذاتية وموضوعية ، يحتقتونها من وراء « الآذان الصاغية » وامام « العيون المقفلة » . . . **ان شعار التوفيق هذا ، الشعار الذى يعكس الرغبة فى الاحتفاظ بـ « الحاضر » ممددا الى الماضى والمستقبل معا ، قد بقى ، وسيبقى دوما ، عند حدود الدعوة ، والمطالبة ، والديماغوجية** . انه شعار اجوف يطرح مشاكل مزيفة ، فلا يصل الا الى حلول مموهة . . . ولربما ستتاح لنا الفرصة ، فى الفقرات القادمة ، للكشف عن بعض جوانب هذا التمويه وذاك الزيف ، فى الميدان الذى يخصنا ، ميدان التعليم والثقافة .

* * *

كيف نحدد ، اذن ، أهداف سياسة تعليمية ، تساير منطق العصر ، وتستجيب لمتطلبات استكمال التحرير والبناء الاشتراكى ، فى بلد هو المغرب بالذات : بماضيه وحاضره ، بمقومات حضارته وأصول ثقافته ، بمشاكله ومطامح شعبه .

استكمال التحرير والبناء الاشتراكى ، **هدف عام** ، يمكن ، بل يجب ، ان يتخذ **صيغا اخرى** ، أكثر دقة ووضوحا ، حسب الميادين المطلوب تحريرها وبناؤها . وبخصوص الميدان الذى يخصنا ، ميدان الثقافة والتعليم ، **نقترح** صياغة هذا الهدف بشقيه ، كما يلى

— **تعميم التعريب** (= استكمال التحرير) .

— **دمقرطة التعليم** (= البناء الاشتراكى) .

لنوضح قليلا ما نقصده .

1 — **تعميم التعريب** : لنبدأ ، انطلاقا من منطق العصر نفسه ، بالفصل فى مسألة كثيرا ما دار النقاش حولها ، وكثيرا ما كان هذا النقاش ، صادرا ،

بوعي ، أو بدون وعي ، عن تأثير الغزو الاستعماري ، الثقافي منه بالخصوص . تطرح هذه المسألة غالبا ، اما على صيغة التساؤل عن ضرورة التعريب او عدم ضرورته ، واما على صيغة التشكيك في مدى قدرة اللغة العربية على مسايرة المعارف والعلوم العصرية والتعبير عنها .

هذه المسألة ، بصيغها المختلفة ، هي في نظرنا ، باطلة زائفة . اللهم الا اذا كان الامر يتعلق فعلا بارادة التشكيك في هويتنا ، والنيل من قدرتنا على أن نعيش عصرنا . ذلك لان القضية الجوهرية التي تطرحها مثل هذه التساؤلات، محاولة اخفاءها ولفها تحت أكوام من « الموضوعية » الكاذبة ، و «التجرد» الزائف ، هي بكل بساطة ووضوح : **اما ان نكون عربا او لا نكون؟ اما ان يكون العرب قادرين على ان يعيشوا حضارة عصرهم ويساهموا في انمائها واغنائها ، او غير قادرين ؟**

تحقيق التعريب الشامل ، اذن ، شرط ضروري لاثبات هويتنا ، وتأكيد أصالتنا . وهل العروبة شيئا آخر غير اللغة والثقافة ؟ وهل يمكن فصل اللغة عن أهلها حتى تتهم وحدها بالعجز والقصور ، دون النيل من شخصيتهم ، والطعن في قدراتهم وكفاءاتهم ؟

تكفي هنا هذه التساؤلات ، ولننتقل الى موضوعنا : كيف نحقق التعريب الشامل ، العميق ، في مختلف مجالات حياتنا ، الاجتماعية والفكرية ، بأسرع وقت وانجع سبيل ؟

لا بد من القيام اولا بحصر المجالات او المستويات التي نعاني فيها «مشكل التعريب»، أي تلك التي تقوم فيها عراقل وفجوات تقف عائقا أمام تبلور شخصيتنا ، وتحقيق وحدتنا الاجتماعية والفكرية ، بسبب غياب اللغة القومية فيها ، جزئيا او كليا .

مهمة سهلة ، لا تتطلب تفكيرا طويلا .. انها ، بالحصر ، المجـالات التـاليـة :

ـ التعليم بمختلف مراحله وشعبـه

ـ الادارة بمختلف مرافقها وفروعهـا .

ـ لغة الحديث والخطاب ، في المنزل والشارع والمدرسة .

ـ الفكر وقوالبه ، والثقافة واطرها .

وبعبارة موجزة ، **الحياة العامة** ، بكامل ابعادها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية . انها مجالات وابعاد مترابطة ، متداخلة ، لا يمكن الفصل بينها ، ولا تقديم جانب منها على الجوانب الاخرى ، والا كانت النتيجة، انواعا من التخبطات ، وضروبا من الحلقات المفرغة التي تزيد المشكل تعقيدا واستفحالا ، وتفتح المجال واسعا امام عمليات التشكيك الصادرة عن نية مبيتة مقصودة ، او عن قصور في الرؤية ، وعدم ادراك لحقيقة المشكل ، وطبيعته الخاصة .

لنقدم بعض الايضاحات :

ـ **تعريب التعليم** ، **مثلا** ، لا يتأتى ، ولا يمكن أن يتحقق بسلوك «الطريق الصاعد » وحده : الابتدائي أولا ، ثم الثانوي ، ثم العالي . بل لا بد ان تشمل عملية التعريب ، في آن واحد ، هذه المراحل مجتمعة لان كلا منها يتوقف على الآخر ، فيمده اما بالمعلمين والاساتذة ، وأما بالتلاميذ والطلبة . (تعريب الابتدائي يستلزم تعريب الثانوي ، لان الاول يستمد اطره من الثاني ، وهـذا الاخير يتلقى « تلاميذه » من الاول .. وهكذا) .

نعم ، لا بد من التدريج .. ولكن التدريج « الافقي » لا التدريج «العمودي» . لقد سلكنا قبل الطريق الصاعد «او التدريج العمودي» فوقعنا

فى مأزق . فهمنا « خطأ » ، وبكيفية سطحية ، « مبدأ » التوحيـــد ، توحيـــد التعليم ، فرحنا نحذف ، ونقلص او نهمل ، انواعا من التعليم ، كانت معربة او تكاد ، (التعليم الحر العربى — التعليم الاصلى — مدارس الشمال) . فكانت النتيجة تعميم الفرنسـة ، وتكريس الازدواجية .

التدريج المقبول فى مثل هذه الحالة هو **التدريج الافقى** : انشاء اقسام معربة موازية ، فى كل مدرسة ، وفى مختلف اسلاك التعليم وشعبه ومعاهده ، اقسام يخطط لها ، بحيث تظل تتسع وتتكاثر ، الى ان «تبتلع» الاقسام المفرنسة نهائيا ، ويتحقق التعريب الشامل .

هذا ما كان يجب ان نفعل منذ البداية ، وهذا ما يجب فعله الآن بالنسبة للمواد التى لم تعرب بعد : العلوم والرياضيـــات .

— وكما يتوقف تعريب كل مرحلة من مراحل التعليم على تعريب المراحل الاخرى ، يتوقف كذلك **تعريب الادارة** ، ومختلف انواع الوظيفة ، على تعريب التعليم ، وتعريب التعليم على تعريب الادارة ... ذلك لانه ما دام التعليـــم يمدنا باطر غير معربة ، فلا سبيل الى تعريب الادارة ، وما دامت هذه غير معربة فان الاطر التى ستتكون فى التعليم المعرب ستكون عاطلة او هامشية زائدة ، وهنا ايضا لا بد ان تشمل عملية التعريب ، فى آن واحـــد ، مختلف الادارات ومختلف درجات السلم الادارى . لان الادارة بما انها درجات وسلم، ومرافق مترابطة متشابكة ، فانه لا يمكن احداث اى تغيير فى جزء منها دون ان ينعكس اثره توا على الاجزاء الاخرى ... هذه حقائق اولية بديهية .

على ان التعريب العميق الشامل ، كما نتصوره ، **التعريب الذى سيحدث فعلا ثورة فى اعماقنا** ، ويقلب اوضاعنا الاجتماعية والثقافية رأساعلى عقب ، ليس مجرد احلال اللغة العربية محل اللغة الفرنسية فى التعليم والادارة والوظائف المكتبية ، بل التعريب الذى يمتد ، بقوة وفعالية ، الـــى مختلف

مرافق الحياة العامة ، الى البيت و الشارع ، الى القرية والمدينة ، إلى الاذاعة والتلفزة والسينما ، وكل وسائل التواصل ، ومجالات الاعلام والتخاطب .

ان عملية التعريب الشاملة ، يجب ان تستهدف ليس فقط تصفية اللغة الفرنسية كلغة حضارة وثقافة وتخاطب وتعامل ، بل ايضا — وهذا من الاهمية بمكان — **العمل على اماتة اللهجات المحلية البربرية منها او « العربية » الدارجة** . ولن يتأتى ذلك الا بتركيز التعليم وتعميمه الى أقصى حد في **المناطق الجبلية والقروية** ، وتحريم استعمال أية لغة او لهجة في المدرسة والاذاعة والتلفزة غير اللغة العربية الفصحى، وتخصيص برامج، متنوعة، مخططة، للتربية الشعبية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، برامج تستمد مادتها ومضمونها من آفاق وأبعاد الهدف الوطني العام : استكمال التحرير والبناء الاشتراكي ، وتقدم بلغة عربية فصحى مبسطة ، مدروسة ، مع العناية الفائقة بالحوار والمناقشة .

ان عملية مثل هذه ، وهي الواسعة الشاملة المبرمجة ، ستقضي في اسرع وقت على مخلفات « السياسة البربرية » التي لجأ اليها المستعمر لضرب كياننا ، وطمس معالم عروبتنا ، كما ستعمل في نفس الوقت على الرفع من مستوى العربية الدارجة الحالية التي تتزاحم فيها الالفاظ العربية المشوهة والكلمات الاجنبية « المكسرة » والتراكيب « المزجية » بشكل جعل منها لهجة هجينة غير قادرة تماما لان تكون « لغة شعبية » تعكس أحاسيس الشعب وتطلعاته ، كما كانت تفعل من قبل لغة « الزجل الشعبي » مثلا . . . ان العربية الدارجة السائدة الآن قد أصبحت عبارة عن خليط يضم بحق « اكثر من سبعين رقعة » ، خليط لا يستوعب أنتاجا ، ولا ينتج شيئا . . أن تعميم التعريب كما شرحناه أعلاه ، سيؤدي حتما الى ادخال **اصلاحات جوهرية** —

مع مرور الزمن — فى « العربية الدارجة » ، ويعمل فى ذات الوقت ، على تبسيط **الفصحى** ، الشيء الذى قد يؤدى فى النهاية الى قيام لغة عربية فصحى جديدة ، **اكثر بساطة ومرونة** .

ان اهمال تعريب الحياة العامة بمختلف مرافقها ومستوياتها ، بهــذا الشكل الشامل العميق ، سيجعل عملية تعريب المدرسة والادارة تفشل فى تحقيق اهدافها ، وسيتركنا والاجيال المقبلة نعانى ، والى الابد ، من الازواج اللغوى — الفكرى ، الذى ينخر كياننا .. هذا الازواج المتمثل ، ليس فقط فى سيطرة اللغة الاجنبية ، بل ايضا فى تلك الهوة العميقة القائمــة الآن بين لغة الحديث والتخاطب ، ولغة الثقافة والعلم ، الهوة التى يتعدى اثرهــا مجال التواصل اللغوى ، الى البيئة الاجتماعية والعلاقــات « السلالية » والطائفيــة .

هذا من ناحية ، ومن ناحية اخرى ، فان قصر التعريب والتثقيف على المدرسة وحدها ، واهمال التربية الشعبية ، وعدم العناية باعادة التكوين ، المستمرة ، الدورية المخططة ، كل ذلك سيجعل عملنا التعليمى المدرسى مهددا بالضياع المحقق : ان مصير الاجيال التى تغادر المدرسة للالتحــاق بالحياة العملية فى وقت مبكر ، لهذا السبب أو ذاك ، لن يكون شيئا آخر ، غير « **العودة الى الامية** » ، الشيء الذى سينعكس اثره ، حتما ، علــى مختلف مرافق حياتنا الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، ويعمل على عرقلة مجهوداتنا فى بناء مجتمع مغربى عربى متقدم .

واذا كان « البعض » منا يستصعب امكانية تحقيق التعريب ، بهــذه الكيفية الشاملة ، فى مدى فترة زمنية قصيرة ، ويستبعد حظوظ نجاحه حتى على المدى الطويــل ، متذرعا بــ « قلة الاطــر » ، و « ضرورة السيــر التدريجى لتجنب الفوضى والاضطراب » ، وغير ذلك من المبررات التى تقدم

عادة تحت غلاف التمسك الواهي بـــ «الحكمة والتبصر» ، فاننا ، ، تجنبا لكل نقاش عقيم معمم ، نحيلهم الى الامس القريب ، الى **الواقـــع التاريخـــي الى اصل المشكل ذاته .**

ان الرجوع الى تاريخ الاحتلال الفرنسي لبلدان المغرب العربي يضع امامنا حقيقة هامة ، كثيرا ما نتغاضى عنها ، أو على ألاقل لا ندرك عمق ابعادها ، وهي **ان الاحتلال العسكري كان مصحوبا ، خطوة خطوة ، بالاحتلال اللغوي والثقافي** (1) لقد فرض علينا المستعمر لغته وثقافته في المدرســـة والادارة والشارع في نفس اللحظات التي فرض علينا فيها وجوده العسكري والسياسي والاقتصادي . وهكذا اصبح شعبنا ، بين عشية وضحاها ، أمام لغة تفرض عليه فرضا ، في كل مرافق حياته العامة والخاصة ، فلم يجد بدا من تبولها مكرها ، لانها اصبحت ، في رمشة عين ، **لغة الحياة ، لغة المصالح ، لغـــة الخبز والمعاملات** ، لغة المعمل والحقل والمدرسة ، لغة الاذاعة والسينما . . .

فماذا ، اذن ، لا نفعل ازاء المستعمر وثقافته مثلما فعل هـــو ازاء لغتنـــا وثقافتنا . . ؟ لماذا لا نخوض معركة **التعريب الشامل** ، معركة التحرر الثقافي ، **بنفس القوة وبنفس الاصرار الذين خضنا بهما معركة الاستقلال السياسي ..!**

مشكلة التعريب ، اذن ، لن تجد حلها الصحيح ، السريع والدائم ، الا في اطار ثورة **ثقافية شاملة** ، ثورة تستهدف تعريب الشخصية المغربية بكامل ابعادها وبمختلف مظاهرها ، لا مجرد « تعريب » الكلمات والمصطلحـــات والجمل في الكتب والاوراق . . . أن **التعريب** كما نفهمه ، وكما يجب أن يكون هو بعث وتغيير وتجديد : **بعث اللغة القومية ، وتغيير الذهنيـــة ، وتجديـــد لاساليب العمل والتفكير . . .** اما ما دون ذلك ، فلن يتعدى مجرد عمل سطحي ، قد لا تختلف نتائجه كثيرا عن نتائج دروس الترجمة « التعريب والتعجيم » التي كانت تلقنها مدارس الحماية لثلة من المغاربة والفرنسيين من أجل تكويـــن بعض التراجمة « المحلفين » . !

(1) انظر بعض الحقائق المتصلة بالموضوع في الفصل الثاني .

ان التعريب الشامل الذى ندعو اليه سيبقى مجرد عملية سطحية لقية، لا قيمة لها ، ما لم يتخذ بعده «العمودى» لدى كل فرد من افراد شعبنا ، **بعده الثقافى الحضارى المتمثل خاصة فى تعريب الفكر وقوالب التفكير :** نعنى بذلك ضرورة إعطاء مادة التثقيف التى ستكون معربة لسانا ولغة ، مضمونا عربيا قوميا مستمداً من العناصر الاصيلة التقدمية ، العناصر العقلانية ، فى تراثنا ، ونابعا من صلب مشاكلنا ومشاغلنا واختياراتنا ، متفتحا الى اقصى حد بثقافة العصر ومنطقه وعلومه ... ان ذلك وحده ، هو الذى سيعطى لشخصيتنا قاعدتها الصلبة المتينة ، ولقدراتنا على الخلق والابداع مجالها الحيوى الاصيل .

هل ندعو هنا الى ما شجبناه من قبل ، الى « التوفيق » بين القديم والجديد ، بين « الاصالة والمعاصرة » ؟

كلا .. ان الامر غير ذلك تماما ...

لا بد من الوقوف قليلا عند هذه القضية ، قضية « **الاصالة والمعاصرة** » التى تبدو وكأنها الاشكالية الرئيسية التى تستبد بتفكيرنا الحديث والمعاصر.. وبعيداً عن الدخول فى جدال عقيم ، ومناقشات غير منتجة ، حول الاصالة ومنابعها ، والمعاصرة وحدودها ، ومن منهما يجب ان يحظى بالاولوية... الخ، نريد ان ننبه ، اولا وقبل كل شىء ، الى **ان وضع الاصالة فى مقابل المعاصرة ، كضد لها او نقيض ، انما يعكس فهما خاطئا وغير سليم لجوهر المسألة ، فهما يتجاهل او يجهل قوانين تطور التاريخ وحركة الفكر .**

ان الاصالة والمعاصرة مفهومان لا يتعارضان ، لا ينفى احدهما الآخر نفيا ميكانيكيا الا على **صعيد التصور العقلى المجرد** . التصور الذى يعزل الظواهر بشكل تعسفى بعضها عن بعض ، ويقيم لكل منهما كيانا وهميا خاصا به .. والا فمن ذا الذى يستطيع ان يدعى انه قادر على تحرير نفسه

من دوافع الحاجات الآنية ، وتوجيهات المعطيات الراهنة ، الخفية منهـا والظاهرة ، عند ما « يسجن نفسه » في التراث ؟ الا يفكر الداعون الى جعل التراث « سيداً » علينا ، الى « تسويده » على مختلف مرافـق حياتنـا ، بمقولات الفكر المعاصر ، او ببعضها على الاقل ؟ الا يستعملون في ذلك بعض اساليب هذا الفكر ذاته . . ؟ ثم من ذا الذى يستطيع الادعاء بانه قادر على ان ينصرف الى العصر « بكليته » ، منسلخا « كل الانسلاخ » من التراث المنقول اليه بألف طريقة ، متجردا من كل تاثير مباشر او غير مباشر من جانب المجتمع الذى لا يخلو في اى زمان أو مكان مما يحمله الماضى الى الحاضر ، خصوصا عندما يتعلق الامر بمجتمع كمجتمعنا المثقل جدا بمخلفات الامس القـريب والبعيد ، المشبع جدا بالعديد من المفاهيم والمعطيات والمشاكل التى يصعب جدا ، ان لم يكن يستحيل ، التمييز فيها بين ما هو من فعل الماضى ورواسبه، وما هو من صنع الحاضر ومعطياته . ؟

ان مشكلة الاصالة والمعاصرة مشكلة زائفة ، خصوصا عندما تطرح على صيغة « ضرورة الاختيار » بين **ان نكون انفسنا** ، فنستوعب تراثنا ، دراسة وبحثا ، تمجيدا واعجابا ، ايمانا وتطبيقا ، ليحتوينـا هـو ، بـدل أن نحتويه نحن . . وبين أن نكون « غيرنا » ، فنتقمص شخصيته ، ونغرق في ثقافته ، ونندمج في كيانه .

كلا . . ؛ **أن عينى الانسان توجدان في وجهه لا في قفاه . . كما ان وعيه يصبح عدما مع فقدان الذاكرة ! ان الهروب من الحاضر ليس ممكنا الا في لحظة الممات . . والتحرر ((الكامل)) من الماضى غير ممكن البتة الا فـى لحظة الميلاد** . . ! وحتى في هذه اللحظة نفسها فان الماضى يفرض حضوره بالوراثة وانواع الاستعدادات الخاصة والعامة ! **ان ((انسان الامس)) لـم يعد موجودا ، ولا يمكن ان يوجد ثانية ، مثلما ان ((الانسان البيولوجـى))**

لا وجود له الا فى الظلام ، ظلام الارحام . !

فلماذا ، اذن ، هذا التمسك ، بوهم « ضرورة التوفيق » ، بين الاصالة والمعاصرة ؟

فى تقديرنا أن أساس المشكل يرجع فى نهاية المطاف الى **ثقل الحاضر علينا** ، الى عجزنا عن مواجهته ، وعدم تبيننا لحقيقة معطياته ، وافتقادنا القدرة على تغييره . ومن هنا تكون الدعوة الى الاصالة (على انها العودة الى التراث) ، والمعاصرة (على انها الاخذ من الغير) ، ليست شيئا آخر سوى شكل من اشكال الهروب من الحاضر ، وأسلوبا سلبيا ، من أساليب رفضه . **اما عند ما نتمكن من مواجهة الحاضر ، حاضرنا نحن ، بكل ما يتضمنه ويتزاحم فيه ، من « قديم وجديد » ، سواء على الصعيد المادى الاجتماعى ، أو على المستوى الروحى الفكرى ، أما عند ما نشرع فعلا فى معالجة مشاكله ، بالهدم والبناء من اجل تحريره واعادة بنائه ، بطريقة منهجية علمية ثورية ، فان الاشكالية التى تطرحها قضية « الاصالة والمعاصرة » ستختفى حينئذ من مجال وعينا ، لاننا سنكون آنذاك بصدد تحقيق شخصيتنا ، هذه الشخصية التى يدفعنا افتقادنا اياها ، كاملة سليمة ، الى الهروب الى الوراء بدعوى الاصالة ، أو الفرار الى « أمام » بدعوى المعاصرة .**

ان شخصيتنا ، هذه التى نفتقد فيها الجانب الاصيل والمبدع لن نحققها الا من خلال **ممارسة ثورية** ننكب خلالها وبواسطتها على تغيير الحاضر الذى نرفضه ونستحيى منه ، وبناء المستقبل الذى نأمله ونطمح اليه . وحينئذ فقط، سيتم لنا ـــ قصدنا الى ذلك أم لم نقصد ـــ ربط الحاضر بالماضى والمستقبل ، ربطا يقضى على الهوة التى تفصلنا عن أصيل حضارتنا وتراثنا ، وزاهر مستقبلنا ومصيرنا .

يجب اذن ، أن نكف عن جعل ماضينا منافسا لحاضرنا ، وعن تصور

« حاضر غيرنا » نموذجا لمستقبلنا . . . يجب ان نعيش حاضرنا ، نغيره ونعيد بناءه ، غير خائفين من « ضياع » « اصالتنا » ، لان ضمير المتكلم (فى نعيش ونغير ونعيد) هو الماضى نفسه ، هو التراث نفسه ، هو الاصالة ذاتهـا ، هذه الاصالة التى لا يمكن ان تخرج من الكمون الى الظهور ، من القوة الـى الفعل ، الا بالحركة ، بالعمل ، بالممارسة الثورية .

* * *

2 — دقرطة التعليم : التعريب الشامل لمختلف مرافق حياتنا الاجتماعية والثقافية والفكرية ، التعريب الذى به تتحقق اصالتنا ، وتتفتـح امكانـات شعبنا الابداعية الخلاقة ، لا يمكن أن يتم ، ولا أن يوتى ثماره ، الا فى جو من التعبئة الشاملة ، المخططة المتواصلة ، من أجل تحقيق الديمقراطية فى التعليم، وضمان استمرارها ، والعمل على تعميقها . . .

وسواء فهمنا من ديموقراطية التعليم : « تمكين جميع الاطفال ، مهما كانت احوالهم الاجتماعية ، من الوصول الى اعلى مستوى من الثقافة العامـة ، والاهلية المهنية التى تناسب ميولهم واستعداداتهم » ، أو جعلناها تهدف الى « العمل على تزويد كل فرد باقصى ما يمكن ان يتوافر لديه من القابليات التى تناسب ، وتوافق ، ما زود به من استعـدادات بيولوجيـة ونفسيـة » ، فان الديمقراطية ، كمبدا ، فى ميدان التعليم ، تستلزم :

— تمكين جميع الاطفال ، ذكورا كانوا او اناثا ، بدويين وحضريين ، من الحصول على اعلى حد ممكن من الثقافة العامة ، التى يجب ان تشكل الثقافة القومية (من تراث وتربية سياسية واجتماعية واقتصادية) عمودها الفقرى .

— تمكينهم جميعا ، دون تميز ما ، من متابعة ، ثم مزاولة ، التخصص الذى يناسب استعداداتهم ومواهبهم وميولهم ، مع اعطاء الاولوية لمتطلبات التنمية وحاجات البناء الاشتراكى المأمول .

— **تمكينهم جميعا** ، وعلى أساس المساواة التامة فى الفرص ، مـــن **افادة الوطن والاستفادة من خبراته** ، كل حسب كفاءته ومواهبه وقدراتـــه ، وذلك بالاستغلال العلمى لطاقاتهم العقلية والعضلية ، واعتبار ما ينفق عليهم من أجل تعليمهم واعادة تكوينهم بكيفية دورية منتظمة ، **استثمارا وطنيا** . .

ان تحقيق الديمقراطية فى التعليم ، بهذا المعنى ، تتطلب عدة أمور :

1 — من حيث المضمون الذى تحمله :

* أن تكون مرحلة الثقافة العامة **واحدة** موحدة بالنسبة للجميع (مدرسة وطنية واحدة) .

* أن يكون مضمون هذه الثقافة العامة **مستمـــدا** ، وفى ذات الوقت مغنيا ، للهدف الوطنى العام الذى عبرنا عنه قبل بـــ : **التحرير والبناء الاشتراكى** .

* أن يكون التعليم فى هذه المرحلة ، وفى المراحل التالية ، **نظريا وعمليا** معا . يجب أن لا يكون التعليم المدرسى مجرد تلقين وتحفيظ ، **بل اغناء للفكر واكسابا للمهارات اليدوية** ، وذلك وفق خطة ترمى الى **التضييق** جدا من الهوة التى تفصل بين **العمل اليدوى والعمل الفكرى** .

* أن تكون برامج المدرسة الوطنية ، وبرامـــج « التربيـــة الشعبية » والبرامج التثقيفية الاعلامية التى تغذى وسائل الاعلام بمختلف أنواعها ، متجاوبة ، متكاملة ، صادرة مـــن نفس التوجيه الذى يفرضه الهدف الوطنى العام .

2 — من حيث الاساس الذى تقوم عليه :

* **ديمقراطية سياسية حقيقية** ، ولا مركزية ، مقننة متفتحة ، تتيح لجماهير الشعب المساهمة الحماسية الفعالة ، الواعية والهادفة ، فى البناء والتشييد ، والمراقبة الفعلية الملموسة لمختلف مستويات المسؤوليـــة .

* **ديمقراطية اجتماعية** تقضى على الفوارق الطبقية ، فوارق الغنى والثروة التى تتحكم الى حد بعيد فى المستقبل الثقافى والعلمى للطفل ، بل أيضا فى مواهبه واستعداداته نفسها : البيولوجية منها والنفسية . (أن ابن الغنى يكون عادة اكثر ذكاء من ابن الفقير ، نظرا لنوع التربية التى يتلقاها والامكانيات التى توفر له ، كما ان ابناء الفقراء يضطرون غالبا الى الانقطاع عن الدراســة والانخراط فى سلك الحياة العملية طلبا للرزق ، تحت وطأة فقر الاسرة) .

ان ديمقراطية التعليم ستبقى شعارا اجوف فارغا ، ما لم تكن مؤسسة على ديمقراطية سياسية ، وعدالة اجتماعية حقة ، على اختيارات اشتراكية علمية واضحة ... أن الاشتراكية وحدها هى القادرة على توفير المـــال اللازم والاطر الضرورية لتعميم التعليم تعميما حقيقيا ، واعطائه مضمونـــا وطنيا سليما يخدم الحاضر والمستقبل .. وهى ايضا القادرة وحدها علـــى توفير الشغل ، وبالتالى الخبز للجميع .

* * *

مشكل التعليم ، اذن ، لن يجد حله الصحيح ، والوحيد ، الا فى اطار حل جذرى للمشكل العام ، السياسى والاقتصادى والاجتماعى .